2e colloque international du LASALE sur le décrochage scolaire
14 – 15 – 16 Mai 2014
au
Centre Prince Henri
3, route de Diekirch
à Walferdange
Luxembourg
Décrocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire
www.colloquelasale2014.uni.lu
uni.lu
UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG
hep/ haute école pédagogique vaud
LASALS
Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Educatives

ACTES DU 2ème COLLOQUE INTERNATIONAL DU LASALE
SUR LE DECROCHAGE SCOLAIRE

14-15-16 mai 2014 à Luxembourg

DECROCHER N'EST PAS UNE FATALITE !

LE ROLE DE L'ECOLE DANS L'ACCROCHAGE SCOLAIRE

Colloque co-organisé par l'Université du Luxembourg et la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du canton de Vaud via le Laboratoire International Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives (LASALE)

Débora Poncelet & Joëlle Vlassis
Professeures associées
Université du Luxembourg, FLSHASE, UR ECCS
2, route de Diekirch L-7201 Walferdange

Comité organisateur

Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (Suisse)
Anne-Françoise de Chambrier
Jean-Luc Gilles
Bernard Savoy
Chantal Tièche Christinat

Université de Luxembourg
Christophe Dierendonck
Claude Houssemand
Carol Halpern
Sylvie Kerger
Giovanna Mancuso
Raymond Meyers
Arlyne Moinier
Débora Poncelet
Markus Scherer
Joëlle Vlassis

Responsables scientifiques

Joëlle Vlassis, Université de Luxembourg
Débora Poncelet, Université de Luxembourg

Comité scientifique :

Séraphin Alava, Université de Toulouse le Mirail (Fr)
Cédric Blanc, Fondation Verdeil (S)
Catherine Blaya, Université de Nice Sofia Antipolis (Fr)
Anne-Françoise de Chambrier, Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (S)
Christophe Dierendonck, Université de Luxembourg
Jean-Luc Gilles, Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (S)
Claude Houssemand, Université de Luxembourg
Ghislain Plunus, Centre Francisco Ferrer Liège (B)
Débora Poncelet, Université de Luxembourg
Bernard Savoy, Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (S)
Chantal Tièche Christinat, Haute Ecole Pédagogique (HEP) Vaud (S)
Joëlle Vlassis, Université de Luxembourg

TABLE DES MATIERES

Débora Poncelet & Joelle Vlassis
Avant-propos Pages 9-11

Conférences plénières

Marcel Crahay
Les croyances des enseignants à propos du redoublement peuvent-elles évoluer, et si oui comment ? Page 13

Youssef Tazouti
Influence de l'appartenance sociale et de l'environnement familial de l'enfant sur les performances scolaires : intérêts et limites de la modélisation par équations structurales en psychologie de l'éducation Pages 14-15

Élisabeth Bautier
Les difficultés des élèves confrontés à des pratiques de classe aujourd'hui dominantes Pages 16-21

Serge J. Larivée
Le decrochage scolaire : des histoires individuelles, une responsabilite collective Pages 22-34

Atelier A1 : Climat de classe

Mael Virat (étude réalisée avec Trouillet, R., & Favre, D.)
L'amour compassionnel chez les enseignants : un déterminant de la qualité de la relation enseignant-élève Pages 36-45

Youssef Tazouti, Annette Jarlégan & André Flieller
La mesure du climat de la classe : validité structurale du « Questionnaire on Teacher Interaction » aux niveaux de la classe et de l'élève Pages 46-48

Laurent Pfulg, Nicolas Meylan, Deniz Gyger Gaspoz & Pierre-André Doudin
Facteurs de risque et de protection de l'echec scolaire au debut des études post-obligatoires : resultats preliminaires Pages 51-60

Atelier A2 : Didactiques des mathématiques et de la lecture

Hassane Squalli & Claudine Mary
Le developpement des compétences mathematiques des élèves à risque: une voie d'intervention pour favoriser l'accrochage scolaire Pages 62-63

Alice Bougnères, Bruno Suchaut & Adrien Bouguen
Analyse et évaluation d'un programme de prévention du décrochage scolaire. Les compétences en lecture à l'école maternelle Pages 64-65

René Lozi & Nicole Biagioli
Décrochage disciplinaire masqué et résilience en mathématiques chez les futurs enseignants de l'école primaire en France Pages 66-75

Joëlle Vlassis, Christophe Dierendonck, Giovanna Mancuso & Débora Poncelet
Développer les compétences numériques au préscolaire : croyances et pratiques déclarées des futurs enseignants luxembourgeois Pages 76-86

Atelier A3 : Contenus disciplinaires et décrochage

Jingjing Yu
Un regard didactique sur le décrochage scolaire : vécu disciplinaire des élèves de troisième (au collège) Pages 88-94

Yves Reuter
Vécu disciplinaire, décrochage et raccrochage scolaire Pages 95-102

Oriana Ordonez-Pichetti
Le role de la compréhension dans les différentes disciplines. Réflexion sur l'accrochage et le décrochage au collège. Pages 103-109

Atelier A4 : Famille, école et décrochage

Débora Poncelet, Giovanna Mancuso, Christophe Dierendonck, Sylvie Kerger & Véronique Pelt
Le vécu scolaire des parents: fardeau ou cadeau ?
Etude de l'influence du vécu scolaire parental sur le sentiment d'auto-efficacité des parents, le propre vécu scolaire des enfants et les performances scolaire de ces derniers Pages 111-115

Véronique Pelt, Giovanna Mancuso, Christophe Dierendonck, Sylvie Kerger & Débora Poncelet
L'engagement parental au sein de l'école : outil d'accrochage scolaire Pages 116-128

Benjamin Denecheau
La suppléance familiale française et le corporate parenting anglais en soutien à l'accrochage scolaire des enfants placés : le partenariat enseignants/éducateurs specialisés, entre réseau local et collaboration instituée Pages 129-139

Nadine Demogeot
Prévenir le décrochage scolaire: l'attachement sécurisé, un facteur de protection Pages 140-141

Atelier A5 : Intégration et réussite scolaire

Nancy Bresson
Prévenir le sentiment d'abandon des élèves et des équipes Pages 143-148

Alice Stoffel, Claire Friedel & Antoinette Thill-Rollinger
Le projet PAS – plateforme accrochage scolaire Pages 149-158

Jean-Pierre Abbet
Prise en compte des compétences sociales des apprenants et intégration dans la formation Pages 159-168

Atelier A6 : Regard des jeunes sur l'école

Géry Marcoux, Marion Dutrevis & Fanny Boraita
Redoublement et stigmatisation: conséquences pour l'image de soi des eleves Pages 170-172

Pierre-Yves Bernard & Christophe Michaut
« Marre de l'école ». Une analyse des motifs de décrochage scolaire en france. Pages 173-174

Deniz Gyger-Gaspoz, Nicolas Meylan, Laurent Pflug & Pierre-André Doudin
L'entrée au gymnase: un moment sensible dans le parcours des élèves Pages 175-176

Estelle Veuillerot
« Et toi en classe, qu'est ce qui te donne envie de rester ? » Pages 177-186

Atelier A7 : Les alliances éducatives

Danielle Desmarais, Maryvonne Merri, Francesca Salvà, Johanne Cauvier, Jacques Moriau & Ghyslaine Dionne
L'alliance éducative entre l'école et le milieu communautaire : traces et retombées dans les parcours de jeunes québécois et européens en situation de raccrochage scolaire Pages 188-196

Jean-Luc Gilles, Denis Gay, Jean-Pierre Counet, Chantal Tièche Christinat & André-Daniel Freiburghaus
Les alliances éducatives de l'école Zazakely à Madagascar Pages 197-198

Marco Allenbach
Faire alliance: un métier? Défis et paradoxes des intervenants à l'école Pages 199-210

Anne Lessard, Chantal Poulin, Carole Boudreau, Lyne Deslauriers & Marco Ouellet
Les alliances éducatives : l'accompagnement comme dispositif pour améliorer le sentiment d'efficacite personnel (SEP) des enseignants et l'engagement des élèves Pages 211-226

Léonie Liechti, Valérie Angelucci, Anne-Françoise de Chambrier, Mélanie Glasson Cicognani, Julien Chapuis & Chantal Tièche Christinat
Alliances éducatives et modes d'action : pratiques enseignantes selon le profil d'élèves a risque de décrochage Pages 227-237

Atelier A8 : Dispositifs d'accrochage scolaire

Catherine Blaya
Prévention du décrochage scolaire: première évaluation de l'adaptation et expérimentation du programme trait d'union en France Pages 239-240

Muriel Epstein
S'inspirer des établissements qui pratiquent l'accrochage scolaire actif pour trouver sa solution Pages 241-249

Claude Houssemand, Raymond Meyers & Anne Pignault
Agir sur le décrochage au Luxembourg : les acteurs, leurs représentations et leurs actions Pages 250-256

Atelier A9 : Pratique des enseignants et accrochage scolaire

Bernard Savoy & Denis Baeriswyl
Viser l'accrochage : pratiques pédagogiques dans des structures destinées à des élèves ou des jeunes en difficultés. Pages 258-266

Anne-Françoise de Chambrier, Chantal Tièche Christinat, Julien Chapuis, Valérie Angelucci & Léonie Liechti
La collaboration entre enseignants et educateurs travaillant dans une structure au service de l'accrochage scolaire Pages 267-277

Helen Avery
Continuités et ruptures dans les paysages de pratiques du soutien scolaire aux élèves migrants : un cas suedois Pages 278-282

Symposium organisé par W. Lahaye & M.C. Haelewyck : «multifactorielle du décrochage scolaire: comprendre un phénomène par les dispositifs d'intervention»

W. Lahaye & M.-C. Haelewyck
Introduction du symposium :
Approche multifactorielle du décrochage scolaire : comprendre un phénomène par les dispositifs d'intervention Page 284

Catherine Sztencel & Nicolas Roubaud
Accompagner des ados en rupture scolaire à se mettre en projet Pages 285-292

Bruno Humbeeck, Aurore Bisconti, Laetitia Cambier et Willy Lahaye,
Rôle de la prévention des violences intra et péri-scolaires dans la lutte contre le décrochage scolaire Pages 293-294

Céline Dujardin & Dieter Ferring
Le décrochage scolaire à travers l'enquête sociale
apprentissage du contexte luxembourgeois de la protection de la jeunesse Pages 295-305

Robin Bastien & Marie-Claire Haelewyck
Quelles pratiques pour favoriser l'accrochage scolaire des élèves à besoins specifiques dans l'enseignement ordinaire? Présentation d'un outil de remédiation cognitive Pages 306-314

Hélène Geurt & Marie-Claire Haelewyck
Comment les relations sociales de l'adolescent(e) interfèrent-elles avec les processus de décrochage, de racrochage scolaire ? De maux en mots. Pages 315-326

Yazid Haddar & Marie-Claire Haelewyck
Projet d'accompagnement individualisé pour le raccrochage scolaire des jeunes enfants en situation de handicap. Illustration par deux études de cas Pages 327-336

Poster
Céline Dujardin & Willy Lahaye
Rapport au savoir et support éducatif : la valeur du vrai dans la littérature enfantine Pages 338-347

Liste des comunicants Pages 348-349

AVANT-PROPOS

Débora Poncelet* & Joelle Vlassis*

* Université du Luxembourg, FLSHASE, UR ECCS, debora.poncelet@uni.lu
* Université du Luxembourg, FLSHASE, UR ECCS, joelle.vlassis@uni.lu

---

1. Introduction

Promu au rang de phénomène social reconnu pour son ampleur, le décrochage scolaire est préoccupant "parce qu'il témoigne d'un malaise endémique de la jeunesse scolarisée" (Rayou, 2000, p. 49) et parce que les formes de démobilisation scolaire se manifestent chez des élèves de plus en plus jeunes. Si de fait le décrochage scolaire n'est pas à considérer comme un phénomène nouveau, le contexte de son émergence a quant à lui changé. Les transformations sociales ont bouleversé notamment la structure des emplois et les conditions d'insertion sociale et professionnelle. Au cours de la première moitié du 20^{e} siècle, les scolarités courtes et l'absence de diplôme étaient encore dans la norme (Broccolichi, 2000). Ceux qui «décrochaient» pouvaient le faire en espérant trouver du travail. Ce n'est plus le cas aujourd'hui car, au fil du temps, l'absence de qualification s'est faite ressentir. La société actuelle fait de la formation et de la diplomation un passage obligé pour l'emploi, sans pour autant garantir l'insertion professionnelle.

Le décrochage scolaire contrevenant à ce paradigme d'une formation longue et si possible tertiaire suscite des réactions à différents niveaux politiques. Les pays de l'Union européenne accordent désormais une grande importance à la problématique du décrochage scolaire. En 2009, le Conseil de l'Education de l'Union européenne a fixé le taux moyen de jeunes quittant prématurément l'école à 10%. En 2010, ce taux s'élevait en moyenne à 14,1% au niveau des 27 pays de l'Union européenne (MEN, 2012). Au niveau des politiques scolaires, le nombre des structures mises en place pour favoriser une nouvelle mobilisation scolaire des décrocheurs et des décrochés est pléthorique.

Afin de lutter efficacement contre ces divers facteurs de décrochage scolaire, des recherches récentes (Blaya, Gilles, Plunus & Tièche, 2011) évoquent «*l'importance d'amener les multiples intervenants à travailler de concert, en alliances éducatives, de façon concertée et de les mobiliser au sein de communautés ou de réseaux plus ou moins larges (p. 241)*. Selon ces auteurs, ces alliances peuvent intégrer un réseau micro impliquant le jeune, l'école et sa famille et s'élargir à des réseaux méso voire macro englobant d'autres acteurs des sphères sociales, judiciaires ou du monde de la santé.

2. Et l'école dans tout cela?

Le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel, issu d'une combinaison de facteurs d'ordre personnel, familiaux et scolaires qui sont en interaction les uns avec les autres. L'association de ces différents facteurs va petit à petit amener le jeune à se désintéresser, se désengager de l'école pour l'abandonner au terme d'un long processus de frustrations accumulées et de malentendus répétés.

Si la littérature de recherche sur le décrochage a mis clairement en évidence la forte interconnexion entre les pôles individuels, familiaux et scolaires (Brown et Rodriguez, 2009), Davis et Duper (2004)

pointent que la majorité des études a essentiellement ciblé jusqu'ici les facteurs individuels et familiaux. Or, il apparaît que les variables scolaires demeurent les meilleurs prédicteurs du décrochage scolaire (Janosz, 2000). Depuis peu, la recherche a commencé à examiner comment ces facteurs scolaires pouvaient contribuer aux problèmes de décrochage. Les variables les plus significatives statistiquement se situent au niveau du climat scolaire (Blaya, 2010; Fortin, Plante & Bradley, 2011). Les auteurs mettent en évidence le rôle de la relation enseignants-élèves, en particulier des élèves à risque et l'impact déterminant des croyances et attitudes des enseignants sur la réussite des élèves. Plus précisément, Brown et Rodriguez (2009) montrent que les aspects tant structurels que culturels de l'école entraînent une spirale du décrochage des élèves issus de milieux défavorisés. Ils évoquent notamment, les stéréotypes et les faibles attentes des enseignants combinés à un manque d'encadrement des élèves à risques, et au développement de curricula peu stimulants.

La classification des déterminants scolaires en deux catégories réalisés par Gilles, Plunus, Renson, Polson et Dethier (2009) distinguent les déterminants qui se rapportent aux facteurs organisationnels et structurels des facteurs relatifs à la classe. Les filières de relégation, les pratiques de redoublement, et les transitions entre les niveaux d'enseignement (Glasman, 2011) sont considérés comme des facteurs organisationnels ayant un impact négatif sur l'accrochage scolaire. Quant aux facteurs relatifs à la classe, au-delà du climat de la classe et de la relation maître-élèves évoqués précédemment, il apparaît également que des faibles performances en lecture ou en mathématiques sont corrélées négativement aux résultats scolaires et la probabilité d'abandonner ses études serait augmentée (Fortin, Marcotte, Royer & Joly, 2006; Sparks, 2011).

Sans pour autant nier l'importance des facteurs d'ordre personnel, familial et social qui font du décrochage un phénomène multidéterminé, les facteurs scolaires méritent une attention particulière. Les réponses apportées au décrochage se situent tant au niveau de la restauration de l'individu qu'au niveau de la restauration pédagogique (Tièche Christinat, Baeriswyl., Delévaux, Savoy, & Cassagne, 2012). Pour Turcotte, Roy, Bélanger, Janosz et Bowen (2012), cette dernière nécessite non seulement une réponse organisationnelle et structurelle, mais une importante mobilisation enseignante. La question de l'enseignement et des modalités d'apprentissage des disciplines occupe par conséquent une place importante et ne peut être évacuée des débats autour des pratiques d'accrochage.

Ce colloque s'articulera donc autour **des deux questions suivantes**:

1. **Quels sont les facteurs relatifs à la classe susceptibles d'entraîner le décrochage scolaire ou au contraire de favoriser l'accrochage?**
    - **La relation enseignant-élève**: les attentes des enseignants, le climat de classe, les perceptions des élèves/des enseignants, etc.
    - **L'enseignement et l'apprentissage des disciplines** : les pratiques d'enseignement, les difficultés des élèves, les croyances des élèves/des enseignants, etc.
    - **Les alliances éducatives**: la continuité/rupture des savoirs et des pratiques dans les alliances éducatives, la relation école-famille, etc.
2. **Quelles sont les mesures organisationnelles/structurelles mises en place au sein même des écoles pour gérer et/ou prévenir l'échec scolaire et le décrochage? Quelles adaptations ont été proposées ? Pour quelle efficacité?**
    - **L'échec scolaire**: la lutte contre le redoublement, l'harmonisation des transitions entre les niveaux d'enseignement (préscolaire-primaire, primaire-secondaire, …), les alternatives à la filiarisation dans l'enseignement secondaire, etc.
    - **Le décrochage scolaire**: les mesures structurelles, les alliances éducatives, la transition entre l'école et le monde du travail, les approches communautaires, etc.

3. Bibliographie

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. De Boeck: Bruxelles.

Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI Enjeux, 122*, 36-47.

Brown, T. & Rodiguez, L. (2009). School and the co-construction of dropout. *International journal of qualitative studies in education, 22*(2), 221-242.

Davis, K. & Dupper, D. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 9*(1/2), 179-193.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société, 30(1)*, 41-65.

Gilles, J-L, Plunus, G., Renson, J.-M., Polson, D. & Dethier, G. (2009). Les recherches de la DGIE dans le domaine du traitement du décrochage scolaire en Communauté française de Belgique. Conférence présentée lors de la journée de rencontre-débat organisée par l'institut Emile-Vandelvelde, Théâtre de Namur. En ligne: http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/3457.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *Enjeux, 122*, 105-127.

Ministère de l'Education Nationale (2012). Le décrochage scolaire au Luxembourg. *Parcours et caractéristiques des jeunes en rupture scolaire. Causes du décrochage*. Luxembourg: MEN, L'enseignement luxembourgeois en chiffres, disponible en ligne: http://www.men.public.lu/publications/etudes_statistiques/etudes_nationales/120229_decrochage09_10/120209_decrocheurs.pdf (page consultée en juin 2013).

Rayou, P. (2000). Une génération en attente. *VEI Enjeux, 122*, 48-62.

Fortin, L., Plante, A. & Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Disponible en ligne http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf (page consultée en juin 2013).

Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, D., Royer, É. & Joly, J. (2006).A typology of students at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363–383.

Sparks, S. D. (2011). Early Reading Problems Flag Potential Dropouts. *Education Week, 4/20/2011, 30*(28), 5.

Tièche Christinat C, Baeriswyl, D., Delévaux, C., Savoy, B. & Cassagne, J.M. (2012). De l'identification des facteurs de décrochage par des enseignants aux réponses pédagogiques et structures d'un canton suisse (Vaud). IN : Gilles, J.l.; P. Potvin; & Tièche Christinat, C. (Eds). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 109-128). Berne : Peter Lang.

Turcotte,L, Roy, G, Bélanger, J., Janosz, M. & et Bowen, F. (2012). Mobilisation enseignante et approches intégrées : l'exemple de la stratégie d'intervention Agir Autrement. IN : Gilles, J.L., P. Potvin; & Tièche Christinat, C. (Eds). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 150-168). Berne : Peter Lang.

Conférences plénières

LES CROYANCES DES ENSEIGNANTS A PROPOS DU REDOUBLEMENT PEUVENT-ELLES EVOLUER, ET SI OUI COMMENT ?

Marcel Crahay *

** Université de Genève et Université de Liège, marcel.crahay@unige.ch*

Résumé

Les enseignants de différents pays pensent que le redoublement de certains élèves constitue une décision légitime. Sur quoi repose cette croyance ou représentation sociale ? Par ailleurs, vu la contradiction entre les résultats des recherches sur les effets du redoublement, résultats diffusés d'une cer-taine manière par les medias, et la croyance persistante d'une majorité d'en-seignants, il est tentant de conclure à l'immuabilité de celle-ci, et ceci d'au-tant plus que la littérature de recherche sur la modifiabilité des croyances des enseignants aboutit à des conclusions très mitigées sur le sujet.

Grâce à un budget octroyé par le FNS, l'équipe DAISS a pu mener une série d'études autour de cette question ; certaines ont été menées par questionnaires sur de larges échantillons d'enseignants en formation ou en fonc-tion de plusieurs régions (Genève, Vaud, Auvergne, Provinces de Liège et de Luxembourg, etc.) ; d'autres l'ont été par entretiens de groupes plus restreints de personnes. Plus précisément, elle a pu explorer trois questions principales : 1) la structuration des croyances relatives à propos de l'opportunité de faire redoubler certains élèves, 2) la relation entre ces croyances à propos du redoublement et les conceptions des enseignants concernant l'intelligence, l'apprentissage, l'évaluation, la gestion de l'hétérogénéité des élèves et les principes de justice auxquels ils adhèrent ; 3) la possibilité de faire évoluer ces croyances par le biais de dispositifs de forma-tion.

L'objet de cette communication sera de présenter les principaux résultats de ce programme de recherche qui apportent des résultats importants concernant ces trois questions. Ceux-ci permettent de discuter, sur la base de données empiriques, des problématiques aussi importantes que celle de la structuration des croyances autour d'un noyau central, les interrelations des croyances et leur éventuelle constitution en théorie pédagogique personnelle, la modifiabilité des croyances, le rôle des connaissances dans l'évolution de celles-ci et, enfin, les effets des dispositifs de formations et des cours théoriques.

Commentaire
Cette présentation fait l'objet d'un article. Pour de plus amples informations sur le sujet, veuillez directement contacter l'auteur via courriel : marcel.crahay@unige.ch

INFLUENCE DE L'APPARTENANCE SOCIALE ET DE L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL DE L'ENFANT SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES : INTERETS ET LIMITES DE LA MODELISATION PAR EQUATIONS STRUCTURALES EN PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION

Youssef Tazouti*

** Université de Lorraine, InterPsy (EA 4432), youssef.tazouti@univ-lorraine.fr*

Résumé :

L'association entre l'appartenance sociale et les performances scolaires est l'un des faits les mieux établis dans le domaine de l'éducation (*e.g.* Hattie, 2009 ; OCDE, 2009). De nombreuses recherches ont été effectuées pour identifier les déterminants des performances scolaires et expliquer les inégalités sociales dans le domaine scolaire (*e.g* Hattie, 2009). Ces travaux fournissent plusieurs facteurs explicatifs des performances scolaires. Ceux qui nous intéressent tout particulièrement considèrent l'environnement familial comme une variable intermédiaire entre l'appartenance sociale de la famille et les caractéristiques cognitives et conatives de l'enfant. Plus précisément, nous avons présenté dans cette conférence les recherches qui ont recours à la modélisation statistique, notamment par l'intermédiaire des modèles d'équations structurales (MES).

La première partie de la communication a été consacrée à une revue de la littérature concernant l'influence du statut socio-économique (SSE) et de l'environnement familial sur les performances scolaires de l'enfant. Tout d'abord, en référence au travail de Hattie (2009), nous avons examiné plusieurs méta-analyses sur les liens entre le SSE et les performances scolaires des élèves (*e.g.* Sirin, 2005). Ces méta-analyses indiquent un effet global (fondé sur 499 études et 957 effets) de « d = 0,57 », ce qui constitue globalement une influence importante du SSE sur les performances des élèves. Ensuite, nous avons relaté les travaux qui s'inscrivent dans le courant des travaux qui considèrent les variables relatives à l'environnement familial comme intermédiaire entre le SSE et les performances scolaires de l'enfant (*e.g.* Davis-Kean, 2005 ; Englund *et al*. 2004). Autrement dit, ils considèrent le SSE comme une variable distale et les variables familiales comme proximales par rapport aux performances scolaires. Ces travaux adoptent tous la démarche consistant, en quelque sorte, à ouvrir la boite noire reliant le SSE et les performances scolaires de l'enfant. Il s'agit *in fine* d'approfondir la compréhension des processus par lesquels les variables familiales influencent les performances scolaires des enfants.

La deuxième partie de la conférence a consisté en une réflexion épistémologique concernant les *i*ntérêts et les limites de l*a* MES en sciences humaines et sociales (e.g. Bacher & Dickes, 1995 ; *Kline, 2011 ; Teo & Swe Khine, 2009*). Dans un premier temps, les avantages des MES ont été exposés. En effet, comme le souligne *Bentler (1980),* une grande force des MES réside dans leur capacité à gérer des modèles très complexes, en particulier multivariés. Les MES permettent ainsi de dépasser des systèmes de causalité simple. Ils permettent de passer d'une structure « causale » simple (où une variable explicative dépend causalement d'une autre variable explicative) à une structure causale complexe où plusieurs variables explicatives vont dépendre d'autres variables explicatives (Bacher, 1988). Dans un second temps, nous sommes revenus sur les critiques des MES, notamment concernant la notion de causalité (*cf.* Bullock, Harlow et Mulaik, 1994).

La dernière partie de la conférence a été consacrée à quelques recommandations aux chercheurs qui ont recours aux MES ainsi qu'à l'évolution de ces méthodes. En effet, Bullock, Harlow et Mulaik (1994) recommandent aux chercheurs un certain nombre de précautions lors de l'utilisation des MES :

1° Contrôler le mieux possible les conditions de fond liés à la causalité.
2° Elaborer des MES longitudinaux pour aider à mieux évaluer la direction des effets.
3° Opérationnaliser correctement les variables notamment latentes.
4° Pour les mêmes données, comparez systématiquement des modèles alternatifs.
5° Reproduire les études et utiliser plusieurs formes de validation, notamment croisée.
6° Considérer les études utilisant les MES comme faisant partie d'un vaste programme de recherche pour mieux comprendre un phénomène.
7° Garder à l'esprit, dans une perspective épistémologique, que la validation d'un modèle ne garantit pas son exclusivité.

De leurs côtés, Bacher et Dickes (1995) soulignaient que l'évolution des méthodes d'analyse en psychologie s'est effectuée dans quatre directions : 1° l'automatisation des moyens de calcul ; 2° la généralisation des méthodes ; 3° le développement de méthodes non linéaires et 4° la modélisation. De nos jours, les méthodes d'analyse en psychologie continuent d'évoluer. Deux domaines sont particulièrement concernés : 1° la prise en compte de la variabilité intra-individuelle et 2° la prise en compte des niveaux hiérarchiques des données. Aussi, nous avons vu apparaître depuis quelques années des analyses structurales multi-niveaux (Du Toit & Du Toit, 2007).

Références

Bacher, F. (1988). Les modèles structuraux en psychologie. Présentation d'un modèle: Lisrel (II). *Travail Humain, 51*, 273-288.

Bacher, P., & Dickes, P. (1995). L'évolution des méthodes d'analyse en psychologie différentielle et leur intérêt pour la psychologie générale. IN J. Lautrey (Ed.). Universel et différentiel en psychologie (pp. 353-384). Paris : Presses Universitaires de France.

Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. In M. R. Rosenweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology* (*Vol. 31, pp. 419-456).* Stanford, CA: Annual Review, Inc.

Bullock, H. E., Harlow, L. L., & Mulaik, S. A. (1994). Causation issues in structural equation modeling research, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 1(3)*, 253-267.

Davis-Kean, P. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology, 19 (2),* 294-304.

Du Toit, S .H. C. & Du Toit, M. (2007). Multilevel Structural Equation Modeling. In I. Kreft & J. de Leeuw (Eds.): Multilevel Modeling, In Press

Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96,* 723–730.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London and New York: Routledge.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling.* New York ; London : Guilford Press.

OCDE (2009). Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II). Paris : Edition OCDE

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A Meta-analytic review of research 1990-2000. *Review of Educational Research, 75(3),* 417-453.

Teo, T., & Swe Khine, M. (2009). Structural equation modeling in educational research: concepts and applications. Rotterdam : Sense Publishers.

LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES CONFRONTÉS À DES PRATIQUES DE CLASSE AUJOURD'HUI DOMINANTES

Élisabeth Bautier*

** Université Paris 8, Laboratoire Circeft-Escol, bautier@wanadoo.fr*

Résumé : *Afin de comprendre ce qui fait difficultés et potentiellement décrochage pour certains élèves, nous interrogerons un certain nombre de pratiques qui sont aujourd'hui dominantes et ce faisant évidentes au sein des classes. Elles sont sous-tendues par des conceptions de l'élève, des savoirs, des situations d'apprentissage et dispositifs, des exigences littératiées que l'école met en oeuvre et qu'il ne s'agit pas ici de remettre en cause car elles correspondent aux exigences et conceptions des sociétés très scolarisées ac-tuelles. Cependant ces pratiques, parce qu'elles ne correspondent pas aux dispositions, aux habitudes langagières et cognitives de certaines populations d'élèves, ne peuvent leur permettre d'identifier les objets de sa-voirs en jeu, les modalités littératiées de travail à mobiliser, ni ne peu-vent les aider à construire les (textes de) savoir(s) que l'école au demeu-rant suppose accessibles à tous.*

Au-delà de ces obstacles, les pratiques qui nous intéressent ici peuvent construire des malentendus et leurrer durablement les élèves quant au registre de travail à convoquer dès lors qu'il est très souvent possible d'effectuer les tâches proposées à des niveaux d'activités langagières et cognitives très différents. Certains élèves peuvent alors participer au travail de la classe en restant "à côté" de ce qu'il faut mobiliser pour en apprendre. Ainsi, compte tenu des documents et dispositifs de travail propo-sés aux élèves, documents simultanément attractifs et complexes et alors même que le niveau d'exigence cognitive et langagière ne cesse de croître, et d'être satisfait par certains élèves, d'autres passent à côté de ce qui est attendu et sous-entendu.

Il ne s'agit évidemment pas de mettre en cause des pratiques aujour-d'hui nécessitées par le développement des sociétés (cf. l'évaluation inter-nationale PISA), mais de tenter de voir à quelles conditions celles-ci pour-raient ne pas pénaliser une partie des élèves.

Remarques préalables

Les lignes qui suivent visent à mettre au jour des difficultés des élèves liées à la confrontation avec des façons récurrentes de faire la classe. Ces façons qui méconnaissent le plus souvent les sources réelles de difficultés des élèves de milieux populaires en ce qu'elles ne sont pas réductibles à des manques (même si ceux-ci existent), mais correspondent plus profondément à des manières de concevoir l'école, les apprentissages, le langage, les savoirs, de se penser en tant qu'élève dans les activités proposées et qui font obstacles aux apprentissages nécessaires. Il est sans doute important de voir dans ces façons aujourd'hui dominantes de construire les situations de travail en classe l'influence de conceptions répandues qui conduisent les enseignants à être dans l'évidence de dispositions partagées, quand elles sont d'abord le fait des modes d'éducation des classes moyennes et supérieures.

L'expression "apprentissage nécessaire" signifie que nous nous intéressons non pas aux normes de savoir et de langage qui correspondraient à une culture régie par un arbitraire social, mais aux objets de savoir et aux formes de travail scolaire qui ne sont justement pas réductibles à ces dimensions socialement arbitraires et élitistes, mais comportent des dimensions de développement des sujets propres à leur émancipation, propres à leur fournir des habitudes langagières et cognitives leur permettant de s'approprier des savoirs et de comprendre le monde (Bautier Rochex 1998).

1. Des manières de faire des élèves avec les situations scolaires qui les conduisent à passer à côté des apprentissages [1]

Deux causes de difficultés sont particulièrement prégnantes dans le déroulement de la scolarité. Elles sont lourdes de conséquences car elles fondent les possibilités/impossibilités d'apprentissage. Il s'agit de la non identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations, d'une part, du registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail qui en découlent, d'autre part.

-L'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations.

Pour l'enseignant, en situation idéale, les tâches qu'il présente, les situations et dispositifs de travail qu'il construit correspondent à un apprentissage spécifique, à une visée cognitive, voire à une hiérarchie dans une pluralité d'apprentissages possibles. Cependant, tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée que l'enseignant, sans que cette différence entre les élèves soit toujours visible dans la production réalisée : ainsi se creusent les écarts entre les apprentissages des élèves.
En effet, si l'enseignant n'y prend garde, la plupart des tâches scolaires peuvent être effectuées à plusieurs "niveaux" d'apprentissage, avec plusieurs enjeux (plus formels ou plus réflexifs) qui ne sont pas toujours montrés et hiérarchisés. Ce qui ne signifie pas obligatoirement que les objets de savoirs, les objectifs, les raisonnements à mettre en œuvre puissent toujours être explicitement dits et montrés, le voudrait-on que cela serait sans doute impossible, mais cela signifie en revanche que les situations doivent orienter de façon claire le travail de l'élève vers l'objectif cognitif et son appropriation et ce indépendamment des modes potentiellement différenciés d'y parvenir.

Les élèves en difficultés, la plupart issus des milieux populaires, réduisent souvent la visée de ces tâches à leur seule effectuation, dont ils visent à "s'acquitter" sans chercher à en saisir la signification d'apprentissage ou sans pouvoir le faire. Focalisés sur la réalisation et la réussite des tâches au détriment de leur compréhension, ils semblent souvent considérer que la rapidité à les effectuer, ou "avoir bon" est gage de succès scolaire. Ayant du mal à discriminer ce qui est pertinent pour l'apprentissage, ils se focalisent sur l'apparence de la tâche, sa réalisation au pas à pas, sans prise en considération de l'ensemble ou de la visée de l'activité.

Enfin, peu familiarisés avec l'écrit et ses usages les plus élaborés, les élèves "résistent" aux activités leur demandant de constituer la langue et ses usages en objets de description et d'analyse, de mobiliser leur attention et leur intérêt sur les aspects formels du langage et des discours, qui mettent à distance le contenu référentiel des textes et énoncés et les situations, autrement dit les usages quotidiens et peu scolaires du langage (Bautier Branca-Rosoff, 2002). En particulier, les modalités actuelles de valorisation de l'expression et des échanges langagiers peuvent se faire au détriment d'un accent porté sur la métalangue de la discipline. Dans le même sens, l'importance des "mots pour dire" les savoirs, pour dire la nature des tâches cognitives propres à l'apprentissage, et qui devrait être partie prenante du contrat didactique, cette importance est souvent minorée dans le discours de l'enseignant qui peut se vouloir proche de celui des élèves pour "mieux communiquer", tout particulièrement dans les classes situées en ZEP (ce qui peut être considéré comme paradoxal compte tenu des ressources à construire pour ces élèves). Mais ce faisant, cette proximité peut entrainer des malentendus dans les objectifs de savoir des échanges ainsi effectués.

- Le registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail

[1] Des passages de ce texte sont repris du chapitre "Pratiques scolaires et difficultés des élèves" paru dans l'ouvrage *Tisser des liens pour apprendre*, dr G. Toupiol, Paris, Retz, 2007.

Cette autre source de difficulté pour les élèves n'est évidemment pas indépendante de la précédente : ceux des élèves qui n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets de savoir sont sur un registre de travail immédiat, réduit à sa transparence, sans que le travail transforme, déplace, reconfigure les objets, même non consciemment, pour permettre les apprentissages[2]. Si cette question des registres d'activités nous semble une question pertinente, c'est qu'elle rencontre des pratiques enseignantes qui l'ignorent comme objet d'apprentissage. Il y a une difficulté réelle pour certains élèves à passer des échanges collectifs dans la classe à propos d'expériences et/ou de connaissances quotidiennes à la construction des savoirs et des concepts, et au-delà, à celle d'une posture cognitive qui implique un engagement intellectuel personnel pour la construire.

Ce travail passe par une réflexion sur la tâche en train de se faire, sur les objets "manipulés" pour les constituer en objets de questionnement, de réflexion et de connaissance ; il s'agit de les considérer sur un registre nouveau, porteur de généricité.
Mais la centration de la plupart des enfants les moins familiarisés avec l'univers scolaire, sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots, semble les empêcher de construire ces objets dans cette dimension "seconde" et scolaire : ils ont tendance à ne considérer les objets, les supports auxquels ils sont confrontés en classe que dans leurs seules existence et usages non-scolaires, à n'effectuer les tâches que pour elles-mêmes (répondre à une question, coller des vignettes, compléter un schéma, etc.) (Bonnéry 2003) sans les "scolariser", c'est-à-dire sans leur conférer ce nouveau statut lié à un changement du regard que l'on porte sur eux[3]. Si les objets et expériences ordinaires, "premiers", de même que les tâches ponctuelles sont convoqués dans la classe, sont "scolarisés, ce n'est pas (ou ce ne devrait pas être) pour eux-mêmes, mais pour y devenir objets d'étude de questionnement, d'analyses et/ou de commentaires, ressources pour l'apprentissage et pour le travail de réflexion.

2. Des pratiques qui peuvent gêner les apprentissages des élèves

Il est nécessaire dès lors d'analyser en quoi les pratiques scolaires dominantes (et non seulement la pratique de l'enseignant à tel ou tel moment) peuvent participer des difficultés scolaires et d'apprentissage des élèves ; en quoi les modes de travail scolaire actuels entraînent-ils des ambiguïtés dans la construction des références et n'autorisent-ils pas des fréquentations socialement différenciées d'univers de savoir, des constructions différentes de registre de travail pour les élèves ?

En d'autres termes, justement parce que ce propos vise à comprendre ce que certains types d'élèves font avec les cadres de travail que construisent les enseignants, il est nécessaire de prendre en considération le sens donné aux tâches, aux apprentissages, au langage produit dans la classe par les élèves et les enseignants en relation avec ce qui constitue les caractéristiques récurrentes de l'école aujourd'hui, ses attentes et ses évidences, ses habitudes de travail comme les formes d'organisation de celui-ci.

---

[2] Pour le développement de ces notions qui sont inhérentes au travail scolaire, voir É. Bautier et J.-Y. Rochex, "Activité conjointe ne signifie pas significations partagées" *in* C. Moro, R. Rickenmann (eds.), *Situations éducatives et significations*, Raisons Éducatives, Bruxelles, De Boeck, 2004. É.Bautier, "Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale" *in* N. Ramognino, P. Vergès (eds), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires.* Presses Universitaires de Provence, 2005. É.Bautier, "Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation", *Langage et société,* n°111, 2005, p.51-72. S. Bonnéry 2003.

3 Bautier É (ed) (2006) Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle, Lyon, Chronique sociale.

- L'école d'aujourd'hui est une école qui dans les pratiques en œuvre privilégie la compréhension des savoirs plus que leur transmission et mémorisation. Même si l'affirmation de la nécessité d'une culture commune est aujourd'hui affaibli, cette culture commune repose actuellement davantage sur des modes de raisonnement partagés, sur les phénomènes et les processus qui sous-tendent les élaborations des savoirs dans les différentes disciplines scolaires (les raisonnements de causalité, les inférences…), que sur les contenus culturels et de savoirs, eux-mêmes. La réduction actuelle de "savoir" à "compétence" ne résout en rien la difficulté au contraire. Il n'est pour s'en convaincre que d'analyser les évaluations internationales PISA (évaluation des acquis des jeunes de 15 ans) qui portent effectivement sur les compétences supposées nécessaires aux jeunes pour s'intégrer à la société d'aujourd'hui (Bautier 2005, Bautier alii 2006). Dès lors, les savoirs déclaratifs et leur restitution ne sont plus "suffisants" – mais ils restent nécessaires-, les élèves sont censés en saisir le mode d'élaboration, voire s'y exercer, s'attacher davantage à la conceptualisation qu'à la mémorisation.

Nous ne pouvons qu'aller dans le sens de cette volonté que les élèves puissent participer et être préparés, même jeunes, à ce qui fait aujourd'hui nécessité cognitive dans notre société littéraciée (mode de pensée et usages langagiers largement fondés dans la familiarisation et les pratiques de l'écrit, ce qui ne concerne pas que "le français") : réflexion sur des documents, commentaires des textes, développement de la réflexivité et exigence de problématisation. Mais cette exigence d'habitudes cognitives littéraciées, pour être aujourd'hui fondée, ne doit pas masquer qu'elles doivent faire l'objet d'apprentissages dans la durée, que la sollicitation des élèves ne suffit nullement dans l'immédiateté des tâches à ce que tous les élèves se situent sur le registre de travail attendu, ni qu'ils trouvent en eux-mêmes les ressources nécessaires, comme si elles étaient innées. Par ailleurs, cet objectif de ce que nous avons appelé "élévation du niveau d'exigence intellectuelle" en vient parfois à masquer et à dévaloriser des modes d'apprentissage comme la mémorisation, l'automatisation d'un certain nombre de savoirs et de procédures fondamentales, élémentaires, au demeurant importantes. Elles sont en effet au fondement des mobilisations rapides et nécessaires pour effectuer le travail quotidien, leur absence pénalise fortement les élèves qui n'ont pas d'autres lieux pour apprendre ce que l'école considère aujourd'hui sans doute comme des évidences, des savoirs et modes de faire partagés par tous et les laisse sans ressources.

-Nous venons d'évoquer l'exigence de formation des élèves à une société littéraciée, on peut encore faire référence à la nécessaire construction d'un sujet s'exprimant et communiquant dans une société où la démocratie se fonde sur la participation de sujets produits moins par les savoirs fondés en raison que par le propre développement de chacun, par l'avènement de l'individu à lui-même et les échanges avec les autres au sein des groupes.
À cette formation de sujets sociaux à même de débattre vient s'ajouter la valorisation de l'expression de chacun dans sa diversité. Dans l'école aujourd'hui, les élèves peuvent (doivent) s'exprimer oralement dans la classe et cette valorisation n'est pas sans incidence sur la conduite des classes, y compris quand il s'agit d'apprentissages disciplinaires. Mais quelle langue, quelles formes langagières sont utilisées et apprises pour ce faire ?

Une conception de l'apprentissage qui (sur)valorise l'activité de l'élève. L'importance de l'action et de l'activité de l'élève a pu être mise en évidence dans de nombreuses théories prenant leur origine en psychologie, qu'il s'agisse des théories socio-constructivistes du développement de Vygotski ou de Bruner ou des théories constructivistes de Piaget. Mais ces théories, conçues en dehors des situations d'enseignement, ne permettent de penser, au mieux, que des réalisations scolaires idéales, alors que ce sont plutôt les vulgates de ces théories qui sous-tendent les doxas de l'institution scolaire. Dans l'ordinaire des situations scolaires, la mise au travail de l'élève et son action finalisée par une tâche à réaliser, se substituent bien souvent à une mise à l'étude et à l'activité intellectuelle.

-Une conception individualisante du travail scolaire et du développement des sujets au motif de répondre à la diversité de chacun, mais qui prive les élèves de ce qui fait la construction nécessairement collective des savoirs dans la classe par le biais des échanges collectifs argumentés, élaboratifs, véritable "genre scolaire" de construction des savoirs et qui n'est réductible ni à l'expression de l'opinion de chacun, ni au fameux cours dialogué.

- Liés aux deux point précédents, des formats de tâches qui non seulement privilégient ce travail individuel où chacun a à faire pour lui-même (travail sur fiche dès la maternelle, par exemple), mais aussi qui, dans sa logique même, concourt à une réduction de l'activité de l'élève à la satisfaction de la réponse à la question posée (écrite ou orale) par l'enseignant et participe également d'une réduction du travail d'écriture au profit de logiques de repérage, de complémentation d'un énoncé ou de cochage de la "bonne" réponse. Certes, les évaluations nationales et internationales favorisent ce "modèle" de travail qu'il faut sans doute mettre en relation avec le développement des supports utilisés qui individualisent les tâches (documents photocopiés, fiches…), minorent le recours au manuel et mettent souvent en question l'existence même d'une progression, le choix des supports étant motivé par des raisons diverses plus que par la pertinence dans l'avancée d'un apprentissage.

-Mais on peut encore faire référence au développement dans la forme actuelle de la culture scolaire, des « codes intégrés » au détriment des « codes séries »4, donc à un changement dans les formes de classification et de découpages des savoirs. Si traditionnellement, dans l'École française, les programmes et contenus étaient strictement définis tel n'est plus le cas. Les élèves et les enseignants travaillent aujourd'hui dans une circulation des savoirs entre les disciplines, mais aussi entre les univers scolaires et non scolaires, avec des objets dont, ce faisant, le statut n'est plus clairement identifié participant simultanément de la vie quotidienne et des savoirs scolaires, l'histoire de l'art est présente dans le programme d'histoire, les éducations à la santé ou au développement durables sont intégrées aux séances de sciences de la vie et de la terre ou de découverte du monde. Ces formes de codifications des savoirs ne rendent pas aisé pour les élèves qui nous occupent leur identification ni celle de leur statut, de leur hiérarchie.

Nous complèterons cette liste déjà longue des obstacles potentiels par ce qui apparaît aujourd'hui comme un trait prégnant de la mise en œuvre des caractéristiques précédentes : dans de nombreuses classes, le cumul du travail individualisé, d'une pédagogie dite "active" (mais qui n'en a pas toujours les traits fondateurs), de l'organisation de la classe à partir de l'effectuation d'exercices sur des supports distribués conduisent à la quasi-disparition du discours même de l'enseignant, de celui des élèves aussi d'ailleurs. Les "échanges" ne portent souvent que sur le commentaire de ce que fait tel ou tel élève sans renvoyer à moment et à un échange collectifs. Ce commentaire, parce qu'il est produit "en situation", présente alors toutes les caractéristiques du discours spontané, "premier" et ne comportant dès lors que minimalement du lexique disciplinaire, a fortiori un travail sur la langue qui permet non seulement d'apprendre, mais surtout de penser l'apprentissage, de mobiliser les savoirs nécessaires sans réduire l'activité à la réalisation de la tâche ponctuelle. Tout se passe comme si les dispositifs de travail pensés par les enseignants étaient censés être (auto)suffisants pour que les élèves apprennent. Tel n'est pas le cas, non seulement les élèves peuvent "faire" sans apprendre, mais cette contextualisation constante inscrit le plus souvent pour eux les savoirs dans une temporalité et une situation spécifiques, celle du faire ou du dire en situation, de leur expérience ou de la situation de classe, ce qui les confirme dans l'idée que les significations à construire sont particulières, contextualisées –quand l'école les conçoit génériques et universelles. L'accompagnement langagier (construction des ressources lexicales, syntaxiques, de genre discursif nécessaires) qui pourrait les aider à passer de ces significations contingentes à la construction des savoirs génériques est très rarement effectué en classe pour des

4 B. Bernstein, *Langage et Classes sociales*, Paris, Minuit, 1975, p.272 sv.

raisons de temps ou d'objet d'apprentissage impensé, les ressources des élèves dans ce domaine de la construction des savoirs restent donc insuffisantes.

On le voit, ces manières de construire les situations scolaires relèvent bien de domaines différents, mais pourtant concourent à des récurrences et des cohérences qui réduisent le temps d'exposé et d'institutionnalisation de l'enseignant, qui modifient considérablement le genre scolaire évoqué précédemment, ce qui n'est pas sans conséquence sur le travail des élèves. L'hétérogénéité des composantes de ce qui fait matrice de travail aujourd'hui peut être à l'origine du brouillage des origines des difficultés des élèves pour les enseignants. De plus, ces doxas, pédagogiques autant que didactiques, qui mêlent la place de la parole de l'élève et une pédagogie dite active, sont également très exigeantes pour l'enseignant qui souhaite éviter à ses élèves les difficultés. Elles lui demandent d'élaborer une progression où l'apprentissage de la posture intellectuelle s'inscrit dans la récurrence des activités, car cette socialisation cognitive se construit sans doute par la nécessité de la tâche plus que par l'explicitation de l'objectif.

3. Pour conclure

Les analyses que nous avons présentées peuvent permettre de mieux identifier les raisons pour lesquelles des manières de faire la classe et de penser les apprentissages aujourd'hui ne permettent pas à tous les élèves de se les approprier. On peut en conclure qu'une explicitation plus grande ne peut se réduire à celle des consignes de travail ou même les énoncés des objectifs de savoir, mais qu'elle passe en revanche par la compréhension des difficultés des élèves et les analyses a priori des activités proposées afin de mettre au jour les obstacles qu'ils sont susceptibles de rencontrer. Elle amène également sans doute à veiller à ce que soit repris, institutionnalisés collectivement et de façon réitérée les savoirs dont l'appropriation par les élèves est attendue.

Nous n'avons pas développé ici les modes de faire des enseignants qui relèvent de certains types d'adaptation aux élèves en difficulté. Il s'agit des adaptations qui vont dans le sens d'une modification des tâches à effectuer, qui deviennent alors plus procédurales, plus formelles pour ces élèves, par exemple. Cette redéfinition des tâches pour certains élèves ne relève alors pas d'une véritable pédagogie différenciée mais, sans doute à l'insu des enseignants eux-mêmes, d'une moindre exigence réflexive et cognitive pour les élèves qui en auraient pourtant le plus besoin dans le cadre scolaire.

LE DECROCHAGE SCOLAIRE : DES HISTOIRES INDIVIDUELLES, UNE RESPONSABILITE COLLECTIVE

Serge J. Larivée *

** Université de Montréal, serge.j.larivee@umontreal.ca*

1. Introduction

Le décrochage scolaire représente un problème international important et complexe. S'il peut entraîner des conséquences négatives pour le jeune en situation de décrochage (faible estime de soi, problèmes de santé physique et psychologique, difficulté d'adaptation…), nul ne peut nier ses impacts sur l'entourage proche de celui-ci (famille et amis) ainsi que sur la société en général, notamment en termes de conditions de vie, d'adaptation sociale et d'insertion professionnelle. Les nombreuses études sur le sujet ont, certes, permis d'identifier plusieurs facteurs de risque et de protection, contribuant ainsi à une meilleure compréhension du phénomène. Cependant, les histoires individuelles des élèves à risque de décrocher ou ayant décroché montrent toute la complexité entourant ce problème, ce qui peut expliquer la difficulté d'arriver à l'enrayer. Dès lors se pose la question de la responsabilité qui y est rattachée. A ce titre, si la famille a été, et est souvent encore, ciblée comme étant la principale responsable du décrochage scolaire de l'élève, force est de constater qu'elle ne peut assumer seule ce blâme, et ce, peu importe ses défaillances ou ses carences. En effet, même lorsque la famille n'arrive pas à jouer pleinement ou efficacement son rôle éducatif, l'école et la société en général, par le biais de divers services et ressources, peuvent prendre le relais, compenser les manques ou les inégalités, soutenir les familles et travailler en collaboration avec elles. L'école, par qui passe le succès ou l'échec scolaire, et la communauté dans laquelle elle est implantée jouent un rôle important et détiennent forcément une responsabilité à l'égard du décrochage. Comment peuvent-elles alors travailler en collaboration avec les familles pour améliorer la situation? Dans ce texte, nous répondrons à cette question en discutant particulièrement des alliances éducatives et des formes de collaboration possibles entre les divers acteurs concernés par le décrochage scolaire.

2. Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est une problématique complexe et multifactorielle (Blaya, 2010; Christle, Jolivette, & Nelson, 2007; Janosz et al., 2008;). Dans la documentation scientifique, les chercheurs s'entendent généralement sur le fait que le décrochage scolaire est influencé par le cumul ou l'interaction entre différents facteurs de risque d'ordre personnel, familial, scolaire et social (Blaya, 2010; Christle et al., 2007; Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004). Il est cependant difficile d'avoir un portrait juste de la situation puisqu'il existe diverses définitions ou façons de calculer les taux de décrocheurs, notamment selon les variables prises en compte dans la définition retenue (ex.: âge de l'abandon, du raccrochage ou de la diplomation).

2.1 Qui sont les élèves à risque ou ceux ayant décroché?

Les élèves à risque ou ceux ayant décroché ne forment pas un groupe homogène, ce qui les rend plus difficiles à dépister (Bowers & Sprott, 2012). Diverses typologies ont d'ailleurs été élaborées pour tenter de mieux les caractériser et les identifier. L'étude des élèves ayant décroché montre parfois des ressemblances, mais aussi qu'ils ont des histoires singulières. C'est habituellement la combinaison d'un ensemble de facteurs qui les ont amenés à ne pas terminer leurs études. C'est pourquoi, pour mieux les comprendre et adapter nos interventions, il importe de prendre en compte l'ensemble de leur histoire, notamment dans une perspective écosystémique.

L'école, par qui passe le succès ou l'échec scolaire, joue forcément un rôle important et détient une grande responsabilité à l'égard du décrochage scolaire et de sa prévention. Cependant, les familles et les membres de la communauté (soit ceux des associations, organismes, services du quartier) apparaissent aussi comme des acteurs incontournables. Les alliances éducatives à créer entre ces diverses catégories de personnes apparaissent donc incontournables pour favoriser l'adaptation scolaire et sociale ou, plus spécifiquement, prévenir et contrer le décrochage scolaire.

3. Les alliances éducatives

Les alliances éducatives mettent notamment en évidence la coéducation, la collaboration école-famille- communauté, la participation et l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Nous les présentons brièvement ci-après.

3.1 La coéducation

Selon Brougère (2010, p. 127): « toute éducation est une coéducation, alors pourquoi ajouter « co » s'il s'agit de la norme. Sans doute pour en prendre conscience. Mais une fois conscience prise, il me semble préférable d'explorer la dimension sociale et collaborative de toute éducation. ». Par cette affirmation, Brougère rappelle que l'éducation est une responsabilité partagée entre plusieurs acteurs et, de ce fait, qu'elle n'est pas la seule responsabilité des parents ou de l'école. En outre, la coéducation implique, implicitement ou explicitement, l'établissement d'une relation de collaboration entre les éducateurs, ceux-ci étant dans le présent contexte les diverses personnes côtoyant l'enfant et contribuant à son éducation.

3.2 La collaboration école-famille-communauté

Les relations entre les parents et les enseignants se sont profondément transformées avec les années. Si, au cours des années 1960, les parents et les enseignants occupaient des territoires et des rôles distincts, ils sont progressivement devenus des collaborateurs, voire des partenaires, depuis les années 1990. En outre, la collaboration entre l'école et les parents est aujourd'hui devenue incontournable, notamment pour favoriser l'adaptation scolaire et sociale des élèves (Deslandes et Jacques, 2004; Epstein, 2001; Grolnick *et al.,* 1997, 2000; Henderson et Mapp, 2002; Izzo *et al.,* 1999; Ladner, 2006; Pena, 2000, etc.). Au fil des ans, les relations entre les parents et les enseignants se sont ainsi complexifiées, notamment en raison d'une délimitation plus floue entre sphère privée et sphère publique; de leurs rôles éducatifs respectifs plus diffus ou éclatés; de leurs attentes respectives hétérogènes; d'une plus grande implication parentale attendue ou réelle. Tous ces changements, qui montrent une collaboration et une implication parentale plus grande, soulèvent toutefois un paradoxe : les parents ont de plus grandes attentes envers l'école ou les autres intervenants auprès de leurs enfants qu'en avaient leurs parents ou grands-parents, mais ils ont souvent moins de disponibilités qu'en avaient ces derniers parce qu'ils sont plus nombreux à occuper

un emploi, comme le révèlent les écrits sur les difficultés liées à la conciliation travail-famille. Pour notre part, nous estimons que la problématique de la conciliation travail-famille déborde des sphères familiale et professionnelle et qu'elle soulève la nécessité d'une conciliation école↔famille ou école↔famille↔travail (Larivée, 2013)[1].

Depuis les quarante dernières années, de nombreuses études ont été menées sur les relations école- famille-communauté et, plus spécifiquement sur les types et les effets de la collaboration entre les familles et les instances éducatives intervenant auprès des enfants (Brougère et Rayna, 2005; Epstein et Sanders, 2000; Garcia, 2004; Henderson et Berla, 1994; Peña, 2000; Rayna, Rubio et Scheu, 2010). Il apparaît que le rapport qu'entretiennent les parents avec l'école est fort diversifié. Il varie notamment selon les caractéristiques des parents (niveau de scolarité, statut socioéconomique, occupation,…); l'âge et le cheminement scolaire de leur enfant (capacité d'apprentissage, d'intégration…); l'importance et la confiance accordée à l'école par le parent; les perceptions de leurs rôles éducatifs (en continuité ou discontinuité avec celles de l'école); etc. La question des compétences est aussi à considérer puisque les enseignants et les parents ne se sentent pas toujours compétents pour collaborer et les parents ne détiennent pas les mêmes compétences, ce qui a un impact direct sur leur type de participation et leur relation avec les enseignants (Migeot-Alvarado, 2000).

Quant aux effets de la collaboration école-famille-communauté, les études montrent qu'elle influence positivement (Deslandes et Jacques, 2004; Grolnick *et al.,* 1997, 2000; Henderson et Mapp, 2002; Izzo *et al.,* 1999; Ladner, 2006; Deslandes, 2009; etc.) : les résultats scolaires; le sentiment de bien-être; l'assiduité; les habiletés autorégulatrices; les aspirations scolaires; etc. Cependant, il n'y a pas qu'une seule façon de collaborer et les divers types d'implication parentale (suivi des devoirs et leçons, activités de bénévolat, membre du conseil d'établissement, etc.) n'ont pas les mêmes effets selon le contexte, l'âge de l'enfant, ses difficultés, etc.

3.3 L'implication des parents

Deslandes et Bertrand (2004) soulignent que les parents ont tendance à s'impliquer davantage au début de la scolarité de leur enfant et qu'ils vont lui offrir plus d'aide s'il réussit bien ou s'il en est à ses premières difficultés. Hoover-Dempsey et Sandler (1997, 2005) précisent que les parents sont plus motivés à participer s'ils croient que leurs interventions peuvent influencer la réussite de leur enfant, s'ils pensent détenir des connaissances et des habiletés qui leur permettront d'intervenir adéquatement, s'ils reçoivent des invitations à participer à des activités et s'ils considèrent que l'implication à l'école fait partie de leur rôle parental. Ces auteurs affirment que la compréhension du rôle parental constitue le meilleur prédicteur de la qualité de la participation des parents. Ainsi, pour favoriser une participation optimale et efficiente des parents, il importe que ceux-ci aient une compréhension claire de leurs rôles.

D'autres auteurs identifient diverses dimensions à prendre en compte pour favoriser la collaboration et l'implication parentale, soit les réalités familiales; les formes de collaboration; les processus influençant la participation des parents; les types de participation parentale; les types d'influence exercés par les enfants/élèves; les figures relationnelles parent-enseignant (Bouve, 2005; Edwards et Alldred, 2000; Epstein, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997, 2005; Larivée, 2012; Terrisse, 1997). Celles-ci sont intégrées à des typologies ou des modèles que nous présentons

[1] Nous invitons le lecteur intéressé par le sujet de la conciliation école↔famille ou école↔famille↔travail de consulter le texte de Larivée (2013) dont la référence est présentée dans la bibliographie

brièvement[2]. Même si, à la base, certains d'entre eux ne sont pas spécifiques au milieu scolaire, ils apparaissent pertinents et facilement transférables à notre contexte de recherche.

3.3.1 Les réalités familiales

Le modèle écosystémique de parentage (Terrisse, 1996, cité dans Terrisse 1997) (cf. figure 1) met l'accent sur les réalités familiales dans une perspective écosystémique. Il identifie différents facteurs proximaux ou distaux de l'environnement familial de l'enfant qui peut influencer, positivement ou négativement, le développement et l'éducation de ce dernier ainsi que les relations de l'enfant et de ses parents avec l'enseignant ou l'école. Parallèlement, nous soulignons que les enseignants sont aussi soumis à de telles réalités qui vont forcément influencer leurs comportements et attitudes envers leurs élèves et les parents de ceux-ci, ce que la documentation scientifique ne met pas très souvent en évidence.

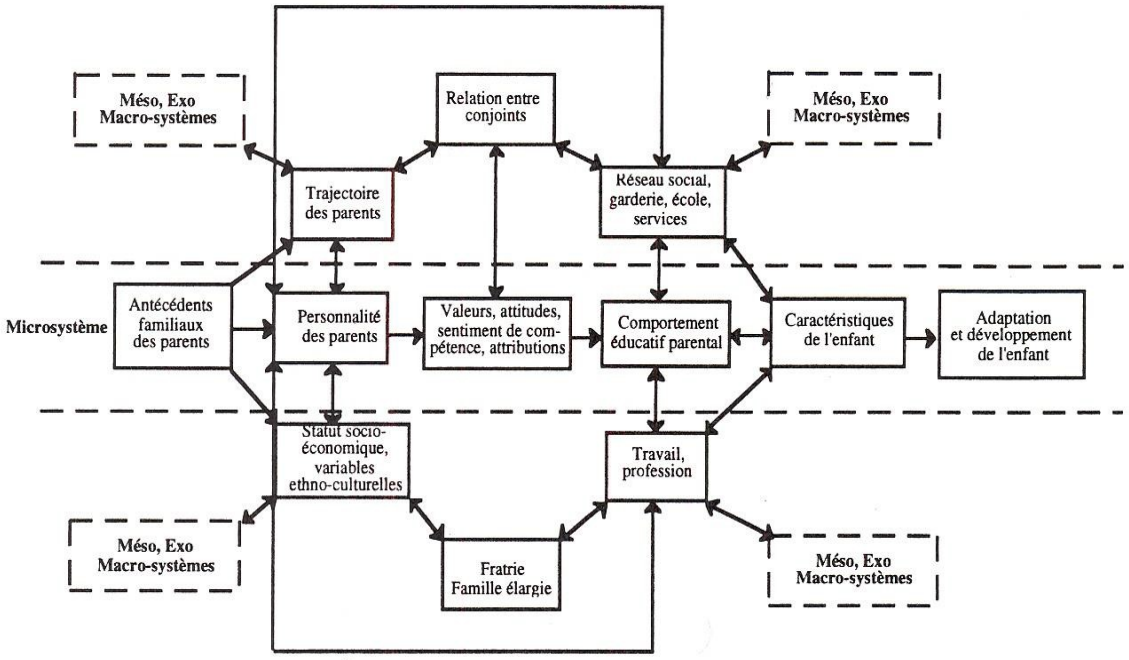


Figure 1. Le modèle écosystémique de parentage (Terrisse, 1996, cité dans Terrisse 1997)

3.3.2 Les formes de collaboration école-famille

Au fil des ans, la collaboration école-famille-communauté et, conséquemment, l'implication parentale ont pris diverses formes. Celles-ci varient notamment selon le degré de relation,

[2] Ces typologies et modèles ne sont pas exhaustifs. De plus, pour leur rendre justice, il faudrait les présenter dans leur globalité en situant leur contexte théorique. C'est pourquoi nous invitons les lecteurs à consulter directement les textes des auteurs de ces typologies et modèles (cf. bibliographie).

d'engagement, de consensus, de partage du pouvoir entre les personnels scolaires, les parents et les autres personnes concernées. Ces formes de collaboration mettent aussi en lumière le degré de coéducation qui est favorisé. En nous inspirant de Landry (1994), nous illustrons huit formes de collaboration selon quatre niveaux (cf. figure 2).

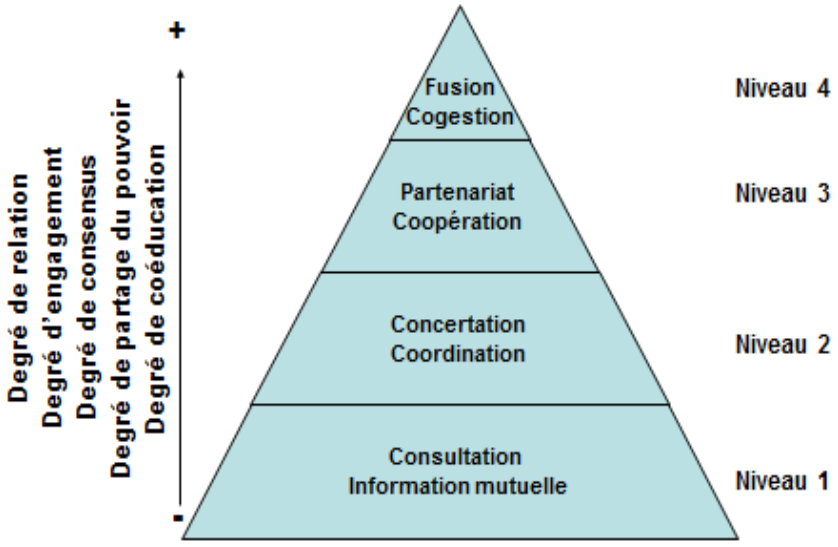


Figure 2. Diverses formes de collaboration (Larivée, 2012)

3.3.3 Les processus influençant la participation des parents

Le modèle du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (2005) comporte cinq niveaux (cf. figure 3). Dans ce texte, nous souhaitons attirer votre attention sur le premier niveau qui porte sur les motifs explicatifs de la décision du parent à s'impliquer ou non. Ces facteurs, que nous avons antérieurement identifiés, apparaissent comme étant à la base de toutes stratégies à mettre en place pour favoriser la participation parentale.

3.3.4 La participation des parents

La participation des parents peut s'exprimer dans différents lieux (maison, école, communauté) à travers différents types de situations ou d'activités. A cet égard, la typologie d'Epstein (2001), certainement la plus connue et utilisée en Amérique-du-Nord, témoigne de ces types de participation (cf. figure 4).

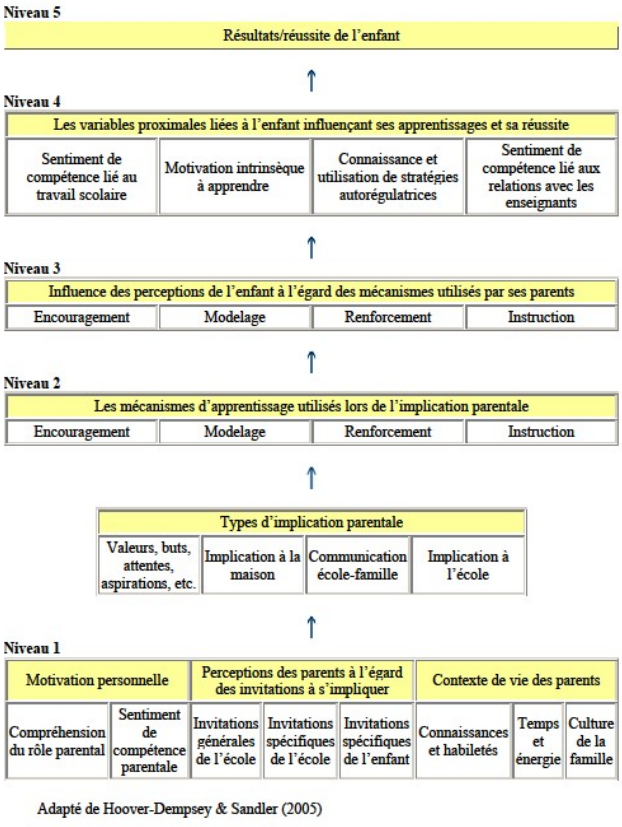


Figure 3. Le modèle du processus de la participation parentale

Figure 4. Les six types de participation parentale (Epstein et al., 2002)

3.3.5 Les types d'influence exercés par les enfants/élèves

La typologie d'Edwards et Alldred (2000) est particulièrement intéressante parce qu'elle tient compte de l'influence de l'enfant dans l'implication parentale (cf. figure 5), ce qui est peu abordé dans la documentation scientifique. Ainsi, le modèle illustre quatre cas de figure selon que l'enfant souhaite ou pas que ses parents s'impliquent et que ces derniers y soient motivés ou non. Ce modèle met ainsi en évidence le rôle de médiateur que joue l'enfant entre ses parents et l'école.

Figure 5. La typologie d'Edwards et Alldred (2000) sur l'implication parentale centrée sur l'enfant

3.3.1 Les figures relationnelles parents-professionnels

La typologie des figures relationnelles parents-professionnelles des crèches de Bouve (2005) repose sur deux dimensions : les échanges externes et l'adhésion interne. Les échanges externes consistent en la qualité des échanges entre le parent et le personnel de la crèche. Plus spécifiquement, la qualité est jugée au regard de l'implication des parents, de leur participation aux rencontres formelles ou informelles et du partage d'informations sur le fonctionnement de la crèche, les modalités éducatives, le développement de l'enfant, etc. Cette première dimension peut donner lieu à des échanges jugés faibles ou engagés ainsi qu'à une qualité faible ou équilibrée (cf. tableau 1).

La deuxième dimension porte sur la qualité de l'adhésion des parents au fonctionnement de la crèche. Plus particulièrement, elle est jugée au regard de la confrontation des rôles (continuité/hiatus) entre les attentes et perceptions du parent quant aux rôles exercés par le personnel de la crèche et les rôles réels exercés par ces derniers, ainsi que par le type de délégation éducative des parents envers la crèche (acceptée/passive, refusée, ouverte/contrôlée). La qualité de

l'adhésion peut être de l'ordre de l'engagement, de l'ambivalence ou d'opposition (cf. tableau 2).

Tableau 1. La qualité des échanges externes (Bouve, 2005)

Implications		Rencontres		Informations		Qualité de l'échange
Faibles	Engagées	Faibles	Engagées	Faibles	Engagées	
X		X		X		Faible (1)
X		X			X	Faible (2)
X			X	X		Faible (3)
	X	X		X		Faible (4)
X			X		X	Équilibré (5)
	X	X			X	Équilibré (6)
	X		X	X		Équilibré (7)
	X		X		X	Équilibré (8)

Tableau 2. La qualité de l'adhésion interne (Bouve, 2005)

Confrontation		Délégation			Qualité de l'adhésion
Continuité	Hiatus	Acceptée/ Passive	Refusée	Ouverte/ Contrôlée	
+		+			Engagement (1)
+				+	Engagement (2)
	+	+			Ambivalence (3)
	+			+	Ambivalence (4)
	+		+		Opposition (5)
+			+		Opposition (6)

Enfin, au regard de l'ensemble de l'analyse des composantes de ces deux dimensions et des profils types des parents et professionnels, Bouve (2005) dégage six modèles idéal-typique qui illustrent les relations entre les protagonistes (cf. tableau 3.)[3].

[3] Les caractéristiques de ces six figures relationnelles sont décrites dans le texte en référence.

Tableau 3. Les figures relationnelles parents-professionnels (Bouve, 2005)

Adhésion interne / Échanges externes	Engagement	Ambivalence	Opposition
Faibles	Consommation	Adaptation	Désillusion
Équilibrés	Coopération	Délégation	Distinction

Ces typologies et modèles n'expliquent pas entièrement la complexité des relations école-famille, mais ils constituent une base d'analyse intéressante pour mieux identifier et comprendre les différents facteurs expliquant la variation dans les types et la fréquence d'implication des parents. A cet égard, il est possible d'identifier et de regrouper les facteurs selon quatre catégories, soit ceux d'ordre :

- organisationnel: structure de la famille, conciliation travail-famille-école, garde des enfants, etc. (Dauber et Epstein, 1993; Grolnick et Slowiacz, 1994);
- relationnel: accueil à l'école, attitudes des enseignants et du personnel scolaire, etc. (DeBruhl, 2006; Gervais, 1995);
- psychologique: représentation du rôle de l'école, référence à leur propre vécu scolaire, sentiment d'incompétence face à la complexité de l'organisation scolaire, etc. (Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997);
- individuel: l'âge de l'enfant, la présence de difficultés récurrentes chez celui-ci (Deslandes et Bertrand, 2001; Eccles et Harold, 1996).

Marsolais (2004) précise que la collaboration ou l'implication varie aussi selon d'autres facteurs. Tout d'abord, la collaboration ou l'implication des parents sera plus grande si la situation ou l'activité répond à leurs intérêts, à leurs besoins et à leurs disponibilités. Elle variera aussi selon le type d'activités, des parents se sentant plus à l'aise dans certains types d'activités que d'autres (activités informelles/formelles, individuelles/collectives, informatives/décisionnelles, etc.). Enfin, comme il s'agit à la base de relations interpersonnelles, les caractéristiques des parents et des enseignants influenceront également la qualité de leur collaboration. Cependant, hormis ces divers facteurs, la collaboration avec les parents et leur implication ne pourra difficilement pas être plus grande que la place laissée aux parents par l'enseignant ou l'école et la place prise par les parents.

2.4 La collaboration avec la communauté

La collaboration entre l'école et la communauté ou entre la famille et la communauté repose d'abord sur les ressources disponibles. Ces ressources peuvent provenir d'organismes, d'associations, d'institutions, d'entreprises, etc. issus d'un territoire donné qui peut être plus ou moins vaste (quartier, municipalité, région…). Elles peuvent contribuer, directement ou indirectement, au développement de l'enfant et à sa réussite scolaire en répondant à ses besoins ou à ceux de ses parents.

Lorsque l'on demande aux parents ou aux personnels scolaires comment ils peuvent collaborer avec la communauté pour favoriser la réussite scolaire, les réponses se font souvent attendre et sont floues (Larivée, 2011), notamment parce que les ressources de la communauté sont vastes, variées et souvent méconnues. De plus, les liens entre la réussite scolaire et la collaboration avec la communauté sont souvent indirects et peu souvent évalués. Enfin, les pratiques de collaboration n'incluent pas d'emblée des ressources de la communauté.

Les collaborations avec la communauté varient selon les contextes et les besoins. Pour ce qui concerne les élèves, il peut s'agir de l'organisation d'activités sportives, culturelles ou de loisirs; de favoriser l'entraide par des activités de parrainage ou de tutorat; de conclure une entente avec les employeurs de la région sur une clause de non emploi durant les heures de classe; etc. Pour ce qui concerne les parents, la communauté peut, tout comme pour les élèves, organiser des activités culturelles, de loisirs ou de sports; d'organiser des groupe de discussion entre parents avec ou sans le soutien de professionnels; d'offrir des ateliers d'information ou de formation, des services d'aide à l'insertion socioprofessionnelle, à l'alphabétisation; etc. Enfin, pour ce qui concerne les écoles, la collaboration peut prendre la forme d'un partage de services, de prêt de salles ou d'équipement, de la mise en place de projets communs desservant la population étudiante et citoyenne (bibliothèque municipale, patinoire extérieure, spectacles, expositions, etc.); etc.
Depuis les années 1990, plusieurs pays ont expérimenté des projets misant sur les forces vives de la communauté ou sur une approche communautaire plutôt que strictement scolaire (Blaya, Gilles, Plunus et Tièche, 2011; Pinard et Potvin, 2012). Au Québec, plusieurs initiatives reposant sur la mobilisation de diverses catégories d'acteurs concernés par la réussite scolaire et éducative ont vu le jour. L'une des expérimentations québécoises les plus connues est certes l'expérience du Saguenay–Lac-Saint-Jean (Perron, Gaudreault, Veillette et Richard, 1999). Nous pouvons penser, voire espérer, que ce type d'action continuera d'être expérimenté dans d'autres milieux.

3. Prévenir le décrochage scolaire

La volonté de prévenir le décrochage scolaire mène à nous questionner sur les mesures à mettre en place au sein même des écoles pour «gérer» ou prévenir l'échec et le décrochage scolaires. Les recherches sur le décrochage scolaire (Fall et Roberts, 2012; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013; etc.) mettent bien en évidence les dimensions les plus importantes à privilégier (apprentissage, comportement, participation des parents, etc.). Le défi actuel est cependant de trouver la façon de prendre en compte ces dimensions dans nos interventions au regard de l'hétérogénéité des situations. Pour ce faire, nous devons d'abord identifier les besoins et les réalités du milieu et des acteurs concernés (élèves, enseignants, parents, direction d'école, professionnels, membres de la communauté, autres personnes signifiantes selon le contexte), les alliances et les formes de collaboration pertinentes à créer ainsi que les actions à mettre en place pour répondre aux besoins et réalités identifiés.

Par ailleurs, la recherche montre qu'il y a des moments clés pour intervenir de manière à contrer le décrochage scolaire. Cependant, les politiques et les programmes éducatifs concernant les élèves à risque de décrochage scolaire sont souvent mis en place pour les élèves du secondaire. Il faut miser davantage sur des interventions préventives avant cette période pour éviter l'aggravation du problème (Barry & Reschly, 2012) : l'entrée à l'école (dès la maternelle); les périodes de transition scolaire (maison- milieux de garde-maternelle; préscolaire-primaire; primaire-secondaire; etc.); des situations ou des périodes d'inadaptation scolaire ou sociale; des situations ou des périodes de chambardements personnels ou familiaux (décès, divorce…). Mais, plus encore, il importe de différencier et formaliser l'intervention, notamment par la constitution d'une équipe locale composée de représentants de diverses catégories de personnes (direction d'école, enseignant, professionnels, parents, membres de la communauté, etc.). L'identification d'un leader qui assurera l'animation, les

communications, le suivi entre les participants est aussi nécessaire pour coordonner la mise en place d'un plan d'action annuel basé sur l'établissement d'un portrait local et des données probantes issues de la recherche, la réalisation d'un suivi régulier et personnalisé ainsi que l'évaluation périodique et le réajustement des actions.

4. Conclusion

La collaboration école-famille-communauté est l'une des voies à emprunter pour tenter de contrer le décrochage scolaire et favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. Pour ce faire, chaque catégorie de partenaires joue un rôle important. Les enseignants et les autres personnels des écoles connaissent les compétences scolaires de l'élève. Ils doivent ainsi favoriser le développement et les apprentissages des élèves. Les parents connaissent l'évolution et les compétences de leur enfant. Ils doivent favoriser le développement de leur enfant. Les divers responsables et membres de la communauté (politiciens, membres d'organismes ou d'associations, commerçants, citoyens, etc.) ont des connaissances sur les besoins et les réalités des citoyens. Ils doivent favoriser l'intégration sociale et la cohésion entre les personnes et les services. En somme, la collaboration école-famille-communauté vise la mise en commun des forces vives de chacun au service de tous. Le décrochage scolaire n'est pas une fatalité, mais il a des impacts sur l'ensemble de la société. Qu'il soit lié à un problème personnel, scolaire, familial ou social, sa prévention est une responsabilité collective. Tous doivent donc contribuer à sa solution.

5. Références bibliographiques

Barry, M. et Reschly, A. L. (2012). Longitudinal predictors of high school completion. School Psychology Quarterly, 27(2), 74-84.

Blaya, C. (2010). Décrochages scolaires : l'école en difficulté. Bruxelles, Belgique : De Boeck. Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. et Tièche-Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives: vers une intégration des approches scolaires et communautaires, Éducation et francophonie, XXXIX(2), 227-249.

Brougère G. (2010). La coéducation en conclusion, *Dans S. Rayna et al., Parents-professionnels : la coéducation en* questions (p. 127-138). Paris: ERES.

Bouve, C. (2005). Relations parents-professionnels dans les crèches collectives: une analyse du point de vue des parents, Dans S. Rayna et G. Brougère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels* (p. 99-114). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012a). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school : A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research, 105*, 176-195.

Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels. Paris: INRP.

Christle, C. A., Jolivette, K. et Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. Remedial and Special Education, 28(6), 325-339.

Dauber, S. L. et J. L. Epstein (1993). « Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. dans N. F. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society*, Albany, NY, State University of New York Press, p. 53-71.

DeBruhl, L. M. (2006). *Leave No Parent Behind : A Study of Teachers' and Parents' Attitudes, Practices, and Barriers Regarding Parental Involvement*, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles:

complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *3*(1-2), 31-49.

Deslandes, R. (2009). Family-school-community partnerships : What has been done? What have we learned? Dans R. Deslandes (Dir.) *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices* (p. 162-176), New York, N.Y. : Routledge.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève;une intervention cohérente et des services mieux harmonisés. Rapport de recherche. Québec : CQRS. Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. Revue des sciences de l'éducation, XXX(2), 411-433.

Deslandes, R., Jacques, M. (2004). Relations famille-école et 'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. Éducation et francophonie, 32 (1), p.172-200.

Eccles, J. S. et R. D. Harold (1996). « Family involvement in children's and adolescents' schooling », dans A. Booth et J. Dunn (dir.), Family-school links: How do they affect educational outcomes ? Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Edwards, R. et Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation, British Journal of Sociology of Education, 21(3), 435-455.

Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools. Boulder, Co. : Westview Press.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. et Van Voorhis, F. L. (2002). School,

Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (Second Edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Figure 4 tirée de l'Observatoire International de la Réussite Scolaire du CRIRES [En ligne]: https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/partenariat.pdf.

Epstein, J. L. et Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community. In M. T. Hallinan (Ed.), Handbook of the sociology of education (pp. 285-306). New York: Kluwer.

Fall, A.-M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts : Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. Journal of Adolescence, 35, 787-798.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. European Journal of Education, 28, 563-583. doi : 10.1007/s10212-012-0129-2

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement au secondaire qui ont décroché ou non de l'école. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8(2), 79-88.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. Revue canadienne des sciences du comportement, 36(3), 219-231.

Garcia, D.C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices. Implications for urban teacher preparation. Urban Education, 39(3), 290-315.

Gervais, M. (1995). La collaboration entre la famille et l'école : quelles attitudes et quelles strategies privilégier? Vie pédagogique, 93, 26-28.

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. et Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. Journal of Educational Psychology, 89, 538-548.

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. et Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. Journal of Research on Adolescence, 10, 465-488.

Grolnik, W.S. et Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. Child Development, 65, 237-252. Henderson, A. T. et Berla, N. (Eds.). (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence : The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.

Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research, 67(1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (2005). al involvement : A path to enhanced achievement.

Nashville, Final performance report for OERI grant # R305T010673: The social context of parent , TN : Institute of Education Sciences.

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. Et Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance, American Journal of Community Psychology, 27(6), 817-839.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. Journal of Social Issues, 64(1), 21-40.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. Journal of Educational Psychology, 92(1), 171-190.

Ladner, J. L. (2006). Parents' and Teachers' Perceptions of Parent Involvement, Submitted to the Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Science.

Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. Dans C. Landry et F. Serre (Dir.) École et entreprise. Vers quel partenariat? (p. 7-27). Sainte-Foy, Qué. : Les Presses de l'Université du Québec.

Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. Service Social, 57(2), 5-19.

Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? Éducation & formation, e-297, 33-48.

Larivée, S. J. (2013). La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale. Dans N. Trépanier (Dir.), Plaidoyer pour une école communautaire/Making a case for community school (p. 171-204). Montréal, Qc : Éditions Nouvelles.

Marsolais, A. (2004). A l'école : des parents auxiliaires, clients, alliés, citoyens? Une histoire brève de rapports évolutifs. Vie pédagogique, 133, 15-16.

Migeot-Alvarado, J. (2000). La relation école-familles "peut mieux faire". Issy-les-Moulineaux: ESF. Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. Journal of Educational Research, 94(1), 42-54.

Perron, M., Gaudreault, M., Veillette, S., Richard, L. (1999). Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif. Série Enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupes ÉCOBES.

Pinard, R. et Potvin, P. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire: l'approche scolaire et l'approche communautaire. Dans J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche-Christinat (dir.). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire (129–147). Bern : Peter Lang. Rayna, S., Rubio M.N. et Scheu H. (2010). Parents-professionnels : la coéducation en questions. Toulouse: Eres.

Terrisse, B. (1997). La taxonomie d'objectifs d'éducation et de soutien parental, St-Sauveur, Qué.: Les Éditions du Ponant.

Atelier A1 :

Climat de classe

L'AMOUR COMPASSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS : UN DETERMINANT DE LA QUALITE DE LA RELATION ENSEIGNANT-ELEVE

Virat Mael* (étude réalisée avec Trouillet, R. & Favre, D.)

** Universités de Montpellier 2 & 3, Lirdef, viratmael@gmail.com*

Résumé : La question des affects en éducation est encore aujourd'hui l'objet d'une controverse ou d'un tabou. Pourtant, la relation enseignant-élève a été beaucoup étudiée. Ses effets sont nombreux et positifs : estime de soi, adaptation, attachement, engagement, persévérance et réussite à l'école, protection contre les comportements déviants ou délinquants et contre les symptômes anxieux et dépressifs (par exemple Liljeberg & coll., 2011). Les déterminants de la relation enseignant-élève ont été beaucoup moins étudiés (Yoon, 2002).
Cette étude cherche à évaluer si l'engagement affectif des professionnels est un déterminant de la qualité de la relation enseignant-élève. Pour cela, une enquête par questionnaire auprès d'enseignants du secondaire (N = 144) montre le lien entre l'échelle d'amour compassionnel (CLS, Sprecher & Fehr, 2005) et l'échelle de relation enseignant-élève (STRS, Pianta, 2001). L'amour compassionnel enseignant explique 34% de la variance de la sous-échelle chaleur de la STRS. Une limite de ce travail vient de ce que la relation enseignant-élève y est évalué par les enseignants eux-mêmes.

Mots clefs : *Amour compassionnel, relation enseignant-élève, adolescent*

---

1. Introduction

1.1. Controverse autour des affects en éducation

Depuis plusieurs siècles, il existe une tradition de pédagogues que Houssaye (1996) nomme les pédagogues « du coeur ». Ces pédagogues (Erasme, Coménius, etc.) ont vanté les mérites de la relation affective entre éducateurs et adolescents, en particulier avec les adolescents difficiles (Bosco, Korczak, Neill, etc.). Pourtant, la question des affects en éducation est encore aujourd'hui l'objet d'une controverse, voire d'un tabou. La plus vive critique vient peut-être des défenseurs d'une « école de l'instruction » (Lafforgue & Lurçat, 2007) pour lesquels les affects nuisent à la fonction transmissive verticale de l'école (Brighelli, 2005 ; Finkielkraut, 2007). En outre, les textes officiels n'emploient pas le terme d'affect. Par exemple, il n'apparaît qu'une fois au sein du code de l'éducation, non pour décrire une relation mais pour caractériser l'une des facettes du développement de l'enfant à l'école maternelle (L 321-2). Un autre exemple témoigne également de ce tabou. Le *Rapport Bancel pour la création des IUFM* (1989) évoque la dimension affective (p. 4) : « la dimension relationnelle du métier d'enseignant est très importante ». Toutefois, le propos n'est pas, comme on pourrait s'y attendre, de reconnaître leur importance mais « de comprendre les enjeux affectifs, d'intervenir pour éviter que l'expression des affects ne trouble l'apprentissage et, enfin, d'analyser son implication personnelle. »

Ce silence peut sembler étonnant puisque la relation enseignant-élève a été beaucoup étudiée en

psychologie de l'éducation et les résultats obtenus étayent la perspective relationnelle en éducation (Baker & Bridger, 1997 ; Myers & Pianta, 2008). En effet, comme l'indiquent les études longitudinales, les conséquences de la relation affective enseignant-élève sont nombreuses et positives : estime de soi, adaptation, attachement, engagement, persévérance et réussite à l'école. De plus, la relation enseignant-élève a également des effets extra-scolaires : protection contre les comportements déviants ou délinquants et contre les symptômes anxieux et dépressifs (par exemple Liljeberg & coll., 2011). Certaines études (Fallu & Janosz, 2003 ; Tiet, Huizinga et Byrnes, 2010) ont suggéré que les élèves en difficultés sont ceux qui bénéficient le plus de la relation à l'enseignant.

Si les effets bénéfiques de la relation affective enseignant-élève font consensus, ses déterminants ont été beaucoup moins étudiés (Yoon, 2002). Quelques études mettent en évidence des facteurs externes (origine sociale, relations familiales, etc.), des facteurs individuels (tempérament des élèves, genre, etc.) et des facteurs organisationnels (taille de l'école, taille des classes, etc.). Du côté des enseignants, l'expérience professionnelle semble inversement corrélée avec la chaleur dans la relation alors que le niveau de diplôme y est corrélé positivement (McDonald Connor & coll., 2005 ; Stuhlman & Pianta, 2001). Enfin, l'attitude affective des enseignants est généralement moins positive à l'égard des élèves les plus en difficultés, ce qui renforce leur tendance à se marginaliser (Myers & Pianta, 2008 ; Potvin & Rousseau, 1993).

Par conséquent, il paraît pertinent de s'interroger sur le rôle des enseignants dans la relation enseignant-élève. Yoon (2002) a évalué l'effet délétère du stress et des affects négatifs. Pour Greenglass et coll. (1996), les enseignants qui déclarent bénéficier de davantage de soutien émotionnel (de la part des collègues, des supérieurs, de la famille et des amis) sont également ceux qui sont les moins susceptibles d'agir de façon détachée et impersonnelle avec les élèves en période de stress. Poursuivant ces travaux sur le rôle déterminant des enseignants sur la relation éducative, nous avons cherché à évaluer si l'engagement affectif des professionnels en est un facteur de qualité.

1.2. L'amour compassionnel enseignant

Depuis un colloque en 1999 au *Massachusetts Insitute of Technology*, le concept d'amour compassionnel se fait progressivement une place dans la littérature en psychologie sociale (Oman, 2011). Il s'est véritablement imposé en 2008 avec la parution de l'ouvrage collectif *The science of compassionate love. Theory, research, and applications* sous la direction de Fehr, Sprecher et Underwood. C'est donc un concept très récent dans la littérature scientifique, qui n'a pas encore été importé dans la recherche francophone. Sprecher et Fehr (2005) définissent ainsi l'amour compassionnel :

> *« Compassionate love is an attitude toward other(s) either close others or strangers or all of humanity; containing feelings, cognitions, and behaviors that are focused on caring, concern, tenderness and an orientation toward supporting, helping, and understanding the other(s), particularly when the other(s) is (are) perceived to be suffering or in need. »*

Le concept implique donc des cognitions, des émotions et des comportements (Fehr & Sprecher, 2008). Ce sont les trois traits caractéristiques des attitudes dans l'étude qu'en fait la psychologie sociale. Pour Underwood (2002), il s'agit de l'amour centré sur le bien de l'autre. Il a aussi été nommé amour altruiste, amour inconditionnel, amour sans limite ou *agapé*. Très proche de l'empathie, ce concept s'en distingue toutefois pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'empathie, définie par Favre & coll. (2005, p. 376) comme « la capacité de se représenter ce que ressent ou pense l'autre ou les autres tout en le distinguant de ce que l'on ressent et de ce que l'on pense soi-même », n'inclut pas nécessairement d'objectif moral. De plus, la compassion semble limitée aux situations de face-à-face

avec la souffrance d'autrui. A l'inverse, l'amour compassionnel est plus durable (Sprecher & Fehr, 2005). Pour Underwood (2008), une action ou une émotion données ne peuvent suffire pour que le concept d'amour compassionnel puisse être appliqué, alors que le concept d'empathie s'applique. Car l'amour compassionnel perdure au-delà des situations d'interactions.
Enfin, Sprecher et Fehr (2005) disent de l'amour compassionnel qu'il est plus global que l'empathie ou la compassion. Il n'est donc pas limité aux situations de souffrance d'autrui et vise également l'accomplissement de l'autre. Finalement, Underwood (2008, p. 6) propose de caractériser l'amour compassionnel par une méthode introspective. Pour que le concept soit assimilé, elle invite ses lecteurs à une remémoration, de la manière suivante :

> *« Pensez à un moment, dans votre passé, où personnellement vous vous êtes senti vraiment aimé, et aimé pour ce que vous êtes vous… ».*

L'amour compassionnel est un concept contemporain qui permet d'opérationnaliser cette idée ancienne d'amour en éducation. En outre, il existe une échelle psychométrique récente d'amour compassionnel (Sprecher & Fehr, 2005). La question de recherche qui se pose est la suivante : une mesure d'amour compassionnel des enseignants permet-elle de prédire la qualité de la REE ? L'outil, développé par Sprecher et Fehr (2005) et dont la traduction française est en cours de validation (Virat, Trouillet & Favre, non publié) devrait permettre d'évaluer quantitativement, *via* un questionnaire, l'engagement affectif des enseignants et son effet sur la relation enseignant-élève.

2. Méthodologie

2.1. Procédures

Le questionnaire a été mis en ligne sur la plateforme Epsyline, agréée par la CNIL. L'étude a été préalablement approuvée par le comité d'éthique du laboratoire Epsylon (Montpellier). La passation a duré approximativement une vingtaine de minutes pour chaque répondant.

2.2. Participants

Les participants ont été contactés par le biais de listes de diffusions : le lien a été communiqué par plusieurs associations d'enseignants, comme l'AFEF, la FNAREN et l'APBG. De plus, il a été demandé aux enseignants de ne pas hésiter à faire suivre le lien à d'autres enseignants de leur réseau. L'échantillon obtenu n'est donc pas un échantillon représentatif de la population enseignante française. Au total, cela a permis d'obtenir N=144 réponses entre le 19 septembre 2013 et le 2 février 2014. Cet échantillon est composé majoritairement de femmes (75%). Leur ancienneté s'étend de 0 à 39 ans (m=16,8 ans ; ET=9,3 ans). Les matières enseignées les plus représentées sont le français (f=39%) et les sciences de la vie et de la terre (f=24%), les matières restantes étant beaucoup moins représentées (f<7%). Les participants travaillent en collège (39%), en lycée général et technologique (28%), en lycée professionnel (12%) ou dans d'autres structures comme c'est le cas pour les enseignants spécialisés (21%). La majorité des enseignants interrogés sont des enseignants mariés (56%) ; les autres sont pacsés (14%), divorcés (8%), célibataires (15%) ou en concubinage (7%).

2.3. Mesures

Renseignements sociodémographiques
En début de questionnaire, les participants ont eu à préciser leur genre, leur âge, leur statut marital, leur profession, la matière enseignée, le type d'établissement où ils travaillent et leur ancienneté dans la profession. Parmi ces variables, trois ont ici un intérêt particulier puisqu'elles ont le rôle de variables contrôles dans cette étude : âge, ancienneté et nombre d'élèves suivis. En effet, elles pourraient

expliquer une baisse de qualité de la relation enseignant-élève confondue avec l'effet d'un amour compassionnel moindre. McDonald Connor & coll. (2005) ont montré que l'expérience professionnelle corrélait négativement avec la qualité de la relation (r = -0,08). Or, il est certain que l'expérience professionnelle augmente avec l'âge. Cependant, les deux variables âge et ancienneté ne peuvent pas être prises en compte ensemble, vu leur très forte corrélation (r = 0,92) et le risque de multicolinéarité qu'elle introduit.

Par ailleurs, la plupart des programmes visant à améliorer la relation enseignant-élève reposent sur une augmentation du contact individuel entre un enseignant et ses élèves (Murray & Pianta, 2007), notamment par une diminution du ratio élèves/enseignants. Dans la présente étude, il a donc été demandé aux enseignants le nombre d'élèves qu'ils suivaient en tout au moment de l'enquête pour en contrôler l'effet. Les enseignants interrogés suivent en moyenne une centaine d'élèves (m = 100,33 ; ET = 87,12).

Echelle d'amour compassionnel, version enseignants : CLS

L'échelle d'amour compassionnel est une traduction de la *Compassionate Love Scale* de Sprecher et Fehr (2005) selon la procédure définie par Vallerand (1989). Une version préliminaire a été préparée par le recours à une double traduction inversée (« back-to-back translation »). Puis, la première version du questionnaire a été pré-testée auprès d'une dizaine d'enseignants et éducateurs à qui il a été demandé d'évaluer la clarté des items. Une seule modification a paru nécessaire suite à ce pré-test. Specher et Fehr (2005) ont validé trois versions de la CLS qui se distinguent par leurs cibles. La première version permet d'évaluer l'amour compassionnel envers les proches (amis et famille), la seconde envers les inconnus ou l'humanité en général et la troisième envers une personne proche spécifiée par les répondants. La version française en cours de validation est une version à destination des enseignants qui évalue l'amour compassionnel envers les élèves.

La version anglophone de la CLS contient 21 items. Chaque item est évalué par une échelle de likert en 7 points, allant de « 1 = pas du tout vrai pour moi » à « 7 = tout à fait vrai pour moi ». La version française pour les enseignants contient moins d'items et a une structure bidimensionnelle. Deux scores sont calculés : un pour la sous-échelle *sensibilité* (11 items) et un pour la sous-échelle *sacrifice* (6 items). La fiabilité de l'instrument, évaluée pour chacune des deux sous-échelle à travers sa consistance interne (α = 0,91 et 0,85), et sa fiabilité test-retest, évaluée avec un intervalle de six semaines (r = 0,71 et 0,71), semble bonne.

Echelle de la relation enseignant-élève : STRS

La *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) développée par Pianta et Nimetz (1991) est l'instrument de référence dans le champ de recherche sur la relation enseignant-élève. Cet outil a été construit dans le cadre de la théorie de l'attachement appliquée à la relation enseignant-élève (Pianta, 1999). L'outil d'origine est constitué de trois sous-échelles (Pianta, 2001) : *conflict, closeness* et *dependency*. Les deux dimensions principales sont la *chaleur* et le *conflit*, alors que la *dépendance* est plus périphérique et n'explique qu'un faible pourcentage de la variance totale. C'est pourquoi la relation enseignant-élève est souvent évaluée à partir de deux dimensions uniquement (Perreault, 2011). Pianta lui-même, sur le site de l'Université de Virginia, conseille d'utiliser une version abrégée de la STRS en regroupant les items sur deux dimensions, chaleur et conflit.

Initialement, la STRS s'adresse à des enseignants du primaire ayant de jeunes élèves (4 à 8 ans). C'est pourquoi Ang (2005) a élaboré le *Teacher-Student Relationship Inventory* (TSRI), largement inspiré de la STRS et de la théorie de l'attachement mais validé auprès d'un public d'adolescents. Le même effort avait pourtant déjà été accompli avec la STRS puisqu'elle a également donné naissance à un outil de langue française qui s'en rapproche (Larose & coll., 1999), repris et validé avec des adolescents par Fallu et Janosz (2003). La STRS est donc adaptée à l'évaluation de la relation enseignant-élève avec

des adolescents.

Faute d'une publication de référence, la STRS a été traduite en français à différentes occasions, par différents auteurs. A l'occasion d'un travail de doctorat, Perreault (2011) a traduit l'échelle puis validé la structure bidimensionnelle (2 facteurs expliquant 53 % de la variance totale) auprès d'un échantillon d'enfants québécois de 8 à 13 ans. Les alphas de Cronbach pour les deux sous-échelles sont 0,89 et 0,93 et la corrélation inter-échelles est négative et d'une valeur de 0,54. Pour cette étude, c'est une version courte, tirée de la traduction de Perreault (2011), qui sera utilisée.

D'après les données recueillies à l'occasion de la présente étude, la version courte française de la STRS a de bonnes qualités psychométriques. Une analyse factorielle (factorisation en axes principaux, rotation *oblimin direct*) montre que les deux facteurs *chaleur* et *conflit*, sur lesquels tous les items saturent conformément aux prévisions (saturations supérieures à 0,40 sauf pour un item), expliquent 36% de la variance totale. Les alphas de Cronbach sont de 0,81 pour la sous-échelle *chaleur* et de 0,73 pour la sous-échelle *conflit*. Les deux sous-échelles ne corrèlent pas significativement entre elles.

3. Résultats

3.1. Statistiques descriptives bivariées

Les statistiques descriptives obtenues aux deux sous-échelles *sensibilité* et *sacrifice* de la CLS et aux deux sous-échelles *chaleur* et *conflit* de la STRS sont présentées figure 1. La différence entre les scores aux deux sous-échelle se révèle statistiquement significatif ($t(271) = 8,007$; $p < 0,001$).

Figure 1 : Moyennes et écarts-types des scores obtenues à la CLS et à la STRS

	N	CLS échelle sensibilité	CLS échelle sacrifice	STRS échelle chaleur	STRS échelle conflit
Echantillon	144	4,3 ± 1,35	3,94 ± 1,33	3,47 ± 0,76	2,06 ± 0,59
Genre					
Homme	29	4,03 ± 1,49	3,99 ± 1,55	3,23 ± 0,86	2,10 ± 0,64
Femme	97	4,48 ± 1,18	3,95 ± 1,20	3,56 ± 0,66	2,10 ± 0,59
Valeur de la statistique		**t(137) = -1,94 ns**	**t(137) = 0,109 ns**	**t(135) = -2,56 ***	**t(135) = 0,143 ns**
Statut marital					
Marié(e)	71	4,42	3,95	3,51	2,09
Pacsé(e)	17	4,01	4,02	3,36	1,99
Divorcé(e)	10	4,82	4,4	3,76	2,06
Célibataire	18	4,38	3,77	3,39	2,11
En concubinage	10	4,15	3,83	3,34	2,36
Valeur de la statistique		**F(141) = 0,51 ns**	**F(141) = 0, 40 ns**	**F(139) = 0,61 ns**	**F(139) = 0,74 ns**
Matière enseignée					
Français	49	4,7	4,31	3,68	2
SVT	31	3,9	3,65	3,23	1,99
Maths	7	3,75	3,61	3,06	2,05
Autre	30	nc	nc	nc	nc
Valeur de la statistique		**F(131) = 1,24 ns**	**F(131) = 0,9 ns**	**F(130) = 1,19 ns**	**F(130) = 1,9 ***
Etablissement					
Collège	51	4,3	3,84	3,48	2,14
LG-LT	40	4,29	4,13	3,28	1,88
LP	14	4,31	3,57	3,47	2,56
Autre	21	4,96	4,28	3,95	2,16
Valeur de la statistique		**F(142) = 0,56 ns**	**F(142) = 0,53 ns**	**F(140) = 1,52 ns**	**F(140) = 2,88 ***

* = $p < 0,05$
ns = non significatif

3.2. Lien entre amour compassionnel enseignant et relation enseignant-élève

Deux séries de régression linéaires multiples hiérarchiques ont été réalisées pour examiner l'effet des variables indépendantes et des variables contrôles sur les deux variables dépendantes, c'est-à-dire la sous-échelle *chaleur* et la sous-échelle *conflit.* Les deux variables dépendantes ont été régressées sur les deux sous-échelles d'amour compassionnel (bloc 2), après introduction dans un premier bloc des deux variables contrôles (ancienneté et nombre d'élèves suivis). La matrice des corrélations indique que la corrélation la plus élevée est celle entre les deux sous-échelles d'amour compassionnel, qui s'élève à 0,73. Les VIF (variance inflation factor) ne dépassent pas 3,04. Le risque de multicolinéarité semble acceptable.

Les résultats indiquent que les variables contrôles (ancienneté et nombre d'élèves suivis) introduites dans le premier bloc ne prédisent pas davantage la *chaleur* qu'un modèle sans prédicteur (F = 0,31;

ns). En revanche, lorsque les sous-échelles d'amour compassionnel sont introduites (bloc 2), le modèle permet alors de mieux prédire la *chaleur*. (F = 29,26 ; p < 0,001). Pour la variable *conflit*, aucun des deux blocs ne contribue significativement à la prédiction (F = 1,04 et 0,73 ; ns).
Les contributions de chaque bloc aux variables *chaleur* et *conflit* sont résumées dans la figure 8. Le second bloc (amour compassionnel) fait passer le R^2 de 0,01 à 0,34 pour la variable *chaleur*. Cette différence est significative ($\Delta F = 67,9$; $p < 0,001$). En revanche, pour la variable *conflit*, la variation du R^2 de 0,003 à 0,014 n'est pas significative ($\Delta F = 1,52$; ns).

Figure 2 : Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques

Variables dépendantes	*Chaleur*				*Conflit*			
	r	R	R2	Variation de F	r	R	R2	Variation de F
Bloc 1		**0,06**	**0,004**	**0,51 ns**		**0,06**	**0,003**	**0,728 ns**
Ancienneté	**0,03**				**-0,01**			
Nombre d'élèves suivis	**-0,05**				**0,05**			
Bloc 2		**0,58**	**0,34**	**67,9*** **		**0,12**	**0,014**	**1,52 ns**
Sensibilité	**0,55*** **				**0,1**			
Sacrifice	**0,5*** **				**0,1**			

*** = p < 0,001 ns = non significatif

4. Discussion

Les résultats obtenus suggèrent que les deux dimensions de l'amour compassionnel des enseignants (*sensibilité* et *sacrifice*) sont prédictives de la sous-échelle *chaleur* de la STRS, c'est-à-dire la chaleur affective dans la relation enseignant-élève. La régression linéaire hiérarchique indique également que cette valeur prédictive ne se laisse pas expliquer par des variables qui auraient été confondues (ancienneté, nombre d'élèves suivis). En outre, la valeur prédictive est importante, puisque 34% de la variance de la relation enseignant-élève évaluée avec la sous-échelle *chaleur* de la STRS est expliqué par l'amour compassionnel des enseignants. Il apparaît que l'engagement des enseignants dans la relation affective, à travers cette forme d'amour qu'est l'amour compassionnel, semble être un facteur de qualité de la relation enseignant-élève et peut, au vu de la littérature sur ses effets, influencer positivement le développement des adolescents.

En revanche, l'amour compassionnel enseignant n'a pas été significativement associé à la sous-échelle *conflit* dans cette étude. Ces résultats distincts concernant les deux dimensions de la STRS ont déjà été observés dans de nombreuses études. Par exemple, Kesner (2000) a montré que l'histoire d'attachement des enseignants, évaluée à l'aide de l'*Attachment History Questionnaire*, ne permettait de prédire que la sous-échelle *chaleur* de la STRS. Yoon (2002) a remarqué que le stress des enseignants est prédictif de la dimension négative de la relation enseignant-élève mais pas de sa dimension positive. DiLalla, Markus et Wright-Phillips (2004) ont observé une différence liée au genre uniquement pour la sous-échelle *conflit* de la STRS (résultats plus élevés pour les garçons que pour les filles). Pourtant, les auteurs n'ont pas commenté ces effets différenciés. Or les présents résultats appellent un commentaire, d'autant qu'une des hypothèses à l'origine de ce travail est que l'engagement affectif des enseignants est susceptible d'aider à sortir du cercle vicieux de la relation enseignant-élève négative, ce que ne laissent finalement pas penser les résultats obtenus.

Tout d'abord, plusieurs remarques s'imposent. Aucune corrélation n'apparaît entre les deux sous-échelles de la STRS. Ceci est étonnant vu les résultats rapportés par la littérature. En effet, la corrélation entre la dimension *chaleur* et la dimension *conflit* est habituellement autour de -0,40/-0,50 (Yoon, 202 ; Perreault, 2011 ; Solheim, Berg-Nielsen & Wichstrom, 2011 ; Koomen & coll., 2012).

Par ailleurs, les valeurs observées pour la dimension *conflit* (m = 2,06 ; ET = 0,59) sont inférieures à celles observées pour la dimension *chaleur* (m = 3,47 ; ET = 0,76). Ceci correspond aux résultats accumulés par Pianta (2001) au fil des années pour valider l'outil et en proposer des normes. En revanche, la dispersion plus faible pour la dimension *conflit* que pour la dimension *chaleur*, qui peut être observée dans le présent échantillon, n'est pas rapportée par l'auteur.

A ce stade, des hypothèses interprétatives peuvent être proposées, sous forme de questionnements :
-la dimension *conflit* est-t-elle associée à une plus forte désirabilité sociale, notamment dans un contexte institutionnel ou il est souvent mal vu de ne pas « tenir sa classe » ?
-le conflit avec les élèves peut-il être lié, parfois, à des attentes et exigences importantes des enseignants, parce qu'ils « aiment » justement les élèves ?
-le conflit, parce qu'il ne corrèle pas avec la chaleur, n'empêche peut-être pas d'avoir une relation de qualité ?
Tous ces points restent à explorer.
Quoiqu'il en soit, les résultats obtenus plaident pour une reconnaissance du rôle des affects, non pas seulement chez les élèves, mais également chez les enseignants, donnant du crédit à cette idée ancienne d'amour en éducation. Il semble, plus précisément, que l'amour compassionnel puisse être un déterminant de la relation enseignant-élève. Pourquoi, alors, un tel tabou subsiste autour de la question des affects des enseignants, dans l'institution scolaire et en formation d'enseignant ? Ne serait-il pas plus intéressant de faire des affects un objet professionnel, dont l'intérêt et les limites pourraient être discutés en formation ?

En outre, il faut garder présente à l'esprit la principale limite de ce travail. Un biais possible dans les résultats vient du fait que la relation enseignant-élève a été évaluée par les enseignants. Il est en effet probable que l'amour compassionnel ressenti pour les élèves incite les enseignants à porter un regard plus positif sur la relation, ce qui tendrait à faire surévaluer le lien entre amour compassionnel et relation enseignant-élève. Pour pallier à ce biais, une solution serait d'avoir recours à une mesure de la relation enseignant-élève par les élèves. Celle-ci pourrait ensuite être mise en relation avec l'amour compassionnel de leurs enseignants. Une étude en cours se fixe précisément cet objectif.

5. Bibliographie

Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. The Journal of Experimental Education, 74 (1), 55-73.

Baker, J. A., & Bridger, R. (1997). Schools as caring communities : a relational approach to school reform. School Psychology Review, 26 (4), 586-602.

Brighelli, J.-P. (2005). La fabrique du crétin. Paris : Gawsewitch.

DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. Journal of School Psychology, 42, 385-401.

Fallu, S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. Revue de Psychoéducation, 32 (1), 7-29.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. Enfance, 4, 363-382.

Fehr, B., & Sprecher, S. (2008). Compassionate love : conceptual, measurement, and relational issues. In B. Fehr, S. Sprecher, & L. G. Underwood, The science of compassionate love. Theory, research, and applications, Malden (USA) : Blackwell, chap. 2, 27-51.

Fehr, S. Sprecher, & L. G. Underwood (2008). The science of compassionate love. Theory, research, and applications. Malden (USA) : Blackwell

Finkielkraut, A. (2007). La querelle de l'école. Paris : Stock / Panama.

Greenglass, E., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: implications for psychological functioning. Society, Stress, and Coping, 9, 185-97.

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. Journal of School Psychology, 28 (2), 133-49.

Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., Schooten, E. V., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the student-teacher relationship scale: testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a dutch sample. Journal of School Psychology, 50, 215-34.

Houssaye, J. (1996). Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation. Paris : ESF.

Lafforgue, L., & Lurçat, L. (2007). La débâcle à l'école. Une tragédie incomprise. Paris : De Guibert.

Larose, S., Bernier, A., Soucy, N., & Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation and the process of seeking help from college teachers. Journal of Social and Personal Relationships, 16 (2), 225-47.

Liljeberg, J. F., Eklund, J. M., Fritz, M. V., & Klinteberg, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: bidirectional effects and sex differences. Journal of Adolescence, 34, 1-9.

McDonald Connor, C., Son, S.-H., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. Journal of School Psychology, 43 (2), 343-75.

Murray, C, & Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. Theory into practice, 46 (2), 105-12.

Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationshipsand children's early problem behaviors. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37 (3), 600-8.

Oman, D. (2011). Compassionate love: accomplishments and challenges in an emerging scientific/spiritual research field. Mental Health, Religion & Culture, 14 (9), 945-81.

Perreault, M. (2011). Vérification des liens entre les stresseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant. Thèse de doctorat en psychologie. Université de Montréal. Consulté le 14 mai 2014 sur : https://papyrus.bib.umontreal.ca:8443/jspui/handle/1866/5481

Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: assocoations with classroom and home behavior. Journal of Applied Developmental Psychology, 12, 379-393.

Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington : American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2001). STRS: Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual. Psychological Assessment Resources.

Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. Revue Canadienne de l'Education, 18 (2), 132-150.

Rapport Bancel pour la création des IUFM (1989). Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Remis le 10 octobre 1989 au ministre de l'Education Nationale Lionel Jospin.

Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S., & Wichstrom, L. (2011). The three dimensions of the student-teacher relationship scale: CFA validation in a preschool sample. Journal of Psychoeducational Assessment, 30(3), 250-63.

Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. Journal of Social and Personal Relationships, 22 (5), 629-51.

Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers'narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms. School Psychology Review, 31 (2), 148-63.

Tiet, Q. Q., Huizinga, D., & Byrnes, H. F. (2010). Predictors of resilience among inner city youths. Journal of

Child and Family Studies, 19, 360-78.

Underwood, L. G. (2002). The human experience of compassionate love : conceptual mappingand data from selected studies. In S. G. Post, L. G. Underwood, J. P. Schloss, & W. B. Hurlbut, Altruism ans altruistic love : science, philosophy, and religion in dialogue, Oxford : Oxford University Press, chap. 5, 72-88.

Underwood, L. G. (2008). Compassionate love : a framework for research. In B. Fehr, S. Sprecher, & L. G. Underwood, The science of compassionate love. Theory, research, and applications, Malden (USA) : Blackwell, chap. 1, 3-26.

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. Canadian Psychology, 30 (4), 662-81.

Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. Social, behavioral and personnality, 30 (5), 485-94.

LA MESURE DU CLIMAT DE LA CLASSE : VALIDITE STRUCTURALE DU *QUESTIONNAIRE ON TEACHER INTERACTION* AUX NIVEAUX DE LA CLASSE ET DE L'ELEVE

Youssef Tazouti*, Annette Jarlégan et André Flieller***

* *Université de Lorraine, Laboratoire InterPsy - EA 4432,* youssef.tazouti@univ-lorraine.fr
** *Université de Lorraine, LISEC- EA 2310,* annette.jarlegan@univ-lorraine.fr
* *Université de Lorraine, Laboratoire InterPsy - EA 4432,* Andre.Flieller@orange.fr

---

Résumé : *Une théorisation du climat de classe a été proposée par Wubbels (Wubbels et Levy, 1993), qui, s'appuyant sur Leary, ordonne les interactions maître-élève autour de deux axes orthogonaux : un axe de proximité et un axe d'influence. Huit échelles définies à partir de ces deux axes se laissent représenter par une figure en forme de circomplexe. Le questionnaire de Wubbels (QTI) n'a fait l'objet que d'une seule étude dans les pays francophones (Genoud, 2003). L'étude présentée a pour objectifs de vérifier les résultats de Genoud sur un autre échantillon, par une autre méthode et par une analyse à deux niveaux (élèves et classes). L'étude porte sur un échantillon de 33 classes de CM2 regroupant 759 élèves qui ont rempli en fin d'année l'adaptation française du QTI. Les données ont été soumises à un échelonnement multidimensionnel (EMD). La représentation des échelles dans un espace à deux dimensions est bonne dans les deux EMD et conforme au modèle théorique. La validité structurale du QTI semble donc confirmée. La discussion porte sur les différences observées entre les deux niveaux d'analyse.*

Mots clefs : *climat de la classe, Questionnaire on Teacher Interaction, validité structurale*

---

1. Introduction

Aujourd'hui, en France, l'entrée sur le marché du travail avec un faible niveau d'études ou en l'absence de qualification s'avère particulièrement difficile. Aussi la lutte contre le décrochage scolaire constitue l'une des priorités du Ministère de l'Education Nationale qui s'est fixé deux objectifs : prévenir plus efficacement le décrochage afin de diviser par deux d'ici 2017 le nombre de jeunes sortant sans qualification du système éducatif et faciliter le retour vers l'école des jeunes ayant déjà décroché.

Les recherches qui ont tenté d'identifier les principales causes du décrochage scolaire ont montré qu'il s'agit d'un phénomène multidimensionnel où de nombreux facteurs individuels, familiaux, scolaires, contextuels, interagissent les uns avec les autres (Janosz, 2000 ; Poncelet & Dierendonck, 2013). Concernant les facteurs scolaires, certains auteurs (Blaya, 2010) ont mis en avant le rôle joué par le climat scolaire. Cependant, comme le font remarquer Debarbieux et *al.* (2012, p. 2), « il n'existe pas de définition univoque et consensuelle » de cette notion qui reste par conséquent difficile à cerner, chaque recherche utilisant « une large palette de modèles plus implicites qu'explicites sur le sujet » (*ibidem*). En effet, dans la littérature, cette notion renvoie tantôt à des entités différentes (climat de l'établissement, climat de classe), tantôt à des dimensions différentes (climat social, émotionnel, organisationnel, de justice…). Identifier les liens entre les climats scolaires et le décrochage scolaire suppose donc au préalable une clarification et une opérationnalisation du concept.

1.1. Mesure du climat de la classe

La mesure du climat de la classe (le seul considéré ici) pose trois questions cruciales. La première est de savoir si le climat doit être décrit objectivement par un observateur extérieur (Pianta, Hamre, Allen, 2012) ou si cette description doit tenir compte de la perception de la classe par les élèves, ce qui conduit à une mesure par questionnaire. La deuxième question porte sur le niveau auquel pratiquer les observations et les analyses : la classe ou l'élève. Le choix de la classe se justifie par le caractère collectif du climat, mais le choix de l'élève n'en est pas moins défendable compte tenu des différences de perception du climat entre les élèves d'une même classe. Mais il importe de ne pas confondre les deux niveaux, comme cela arrive trop fréquemment. La troisième question, la plus fondamentale, concerne les dimensions du climat. Alors qu'il existe un consensus sur le caractère multidimensionnel du concept, les dimensions à mesurer varient selon les auteurs. Le plus souvent, le choix des dimensions repose sur l'intuition plutôt que sur une théorie. De ce point de vue, le travail de Moos (1979) est exemplaire puisqu'au lieu de procéder empiriquement, l'auteur s'est appuyé sur une étude des organisations qui l'a conduit à retenir trois domaines convenant à la plupart des collectivités (écoles et classes, mais aussi entreprises, hôpitaux, prisons, etc.) : les relations interpersonnelles au sein de l'organisation, le développement personnel de ses membres, le maintien et la flexibilité de sa structure. Dans cette approche, chacun des trois domaines se décline ensuite en dimensions dont la nature et le contenu varient selon les organisations considérées.

Une autre théorisation, plus récente mais plus limitée en extension, car elle ne concerne que la première des trois dimensions distinguées par Moos, est celle de Wubbels (Wubbels et Levy, 1993). L'auteur s'appuie sur Leary qui estime que les comportements interpersonnels se laissent ordonner selon deux axes orthogonaux : un axe de proximité, allant de la coopération à l'opposition, et un axe d'influence, opposant la domination à la soumission. Ces deux axes partagent l'espace en quatre régions. En appliquant ce schéma aux relations maître-élèves et en subdivisant chacune des régions précédentes en deux, Wubbels définit huit échelles : leadership exercé par l'enseignant, soutien apporté aux élèves, empathie, responsabilisation des élèves, incertitude (l'enseignant est perçu comme désorganisé), insatisfaction envers les élèves, réprimande, sévérité (strict contrôle de la classe). Ces huit échelles peuvent être représentées graphiquement par un octogone où l'on reconnaît une structure guttmanienne de circomplexe (Figure 1). Des études de validité structurale menées dans des pays variés (Kokkinos, Charalambous, & Davazoglou, 2009 ; Wei, den Brok, & Zhou, 2009) ont confirmé l'organisation théorique des huit échelles du questionnaire original de Wubbels et de ses adaptations. Cependant, une seule étude francophone de ce questionnaire a été faite à ce jour (Genoud, 2003). L'auteur a traduit et adapté le questionnaire de Wubbels et l'a appliqué à des élèves suisses de 5ème et 6ème primaire. Les données ont été soumises à une analyse factorielle confirmatoire qui a corroboré l'organisation des échelles selon un circomplexe.

1.2. Objectifs

L'objectif de l'étude présentée ici est triple. Il s'agit tout d'abord de vérifier les résultats de Genoud sur un échantillon de classes et d'élèves français. Un deuxième objectif est de tester la validité structurale du questionnaire par une méthode différente, à savoir l'échelonnement multidimensionel (*multidimensional scaling*). Enfin et contrairement à Genoud, nous voulons effectuer cette analyse à deux niveaux, celui des élèves, d'une part, et celui des classes, d'autre part.

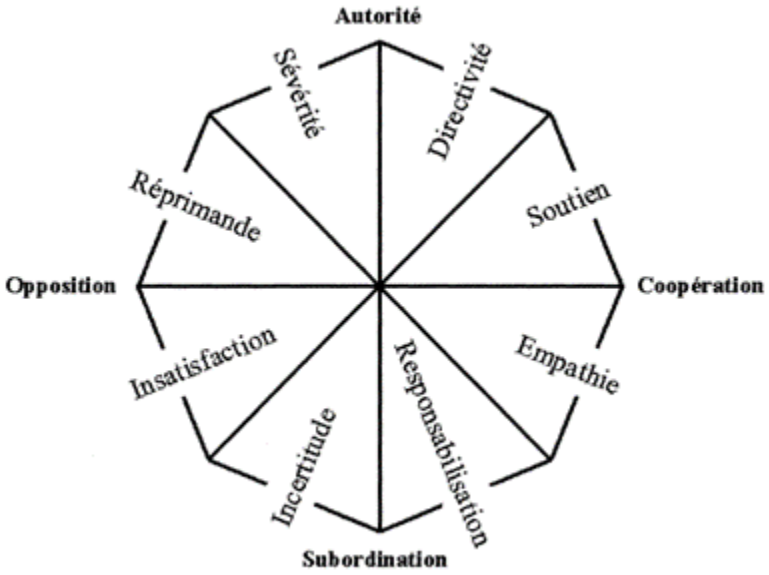


Figure 1 : Modèle théorique du QTI de Wubbels

2. Méthodologie

2.1. Participants

Notre étude porte sur un échantillon de 33 classes de CM2 de la région Lorraine, choisies de manière à présenter une diversité suffisante (localisation, origine sociale des élèves, sexe du maître, performances scolaires…). Ces classes regroupent 759 élèves d'âge moyen 10 ans et 6 mois au 1e janvier.

2.2. Procédure

En fin d'année scolaire, les élèves ont rempli l'adaptation française du *Questionnaire on Teacher Interaction* de Wubbels et Levy. Cet outil comprend huit échelles composées chacune de cinq items. Les réponses se font sur une échelle de fréquence comportant cinq échelons numérotés de 1 à 5 et labellisés (jamais, rarement, de temps en temps, souvent et toujours).

2.3 Traitements statistiques

Les données ont été soumises à un échelonnement multidimensionnel (EMD). Les modèles EMD permettent de représenter graphiquement des données de proximité (distances, corrélations, …) dans un espace comportant un nombre restreint de dimensions, le plus souvent deux ou trois (Tournois & Dickes, 1993). Plus précisément, il s'agit de situer n éléments dans un espace de k dimensions de manière à conserver le plus possible les distances entre chaque couple d'éléments. Moins les différences entre les distances initiales et les distances résultant de l'EMD sont grandes, meilleure est la représentation des n éléments. Le coefficient de stress est un indicateur standardisé de mesure de la qualité (ou adéquation) de la représentation. L'EMD présente ici l'avantage de fournir une représentation graphique des données qui peut être comparée au modèle théorique exprimé lui aussi graphiquement. De plus, l'EMD s'accommode d'un nombre restreint d'observations, ce qui est le cas ici pour les classes (N = 33).

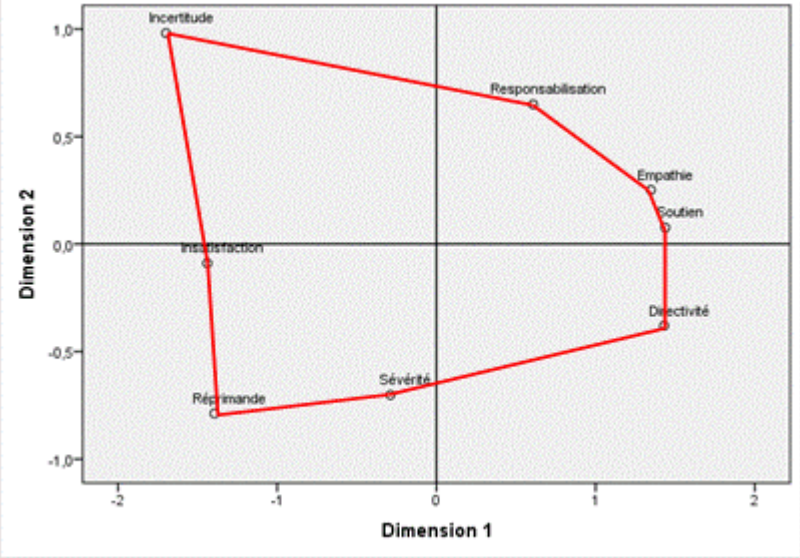


Figure 2 : EMD des réponses au QTI analysées au niveau des élèves

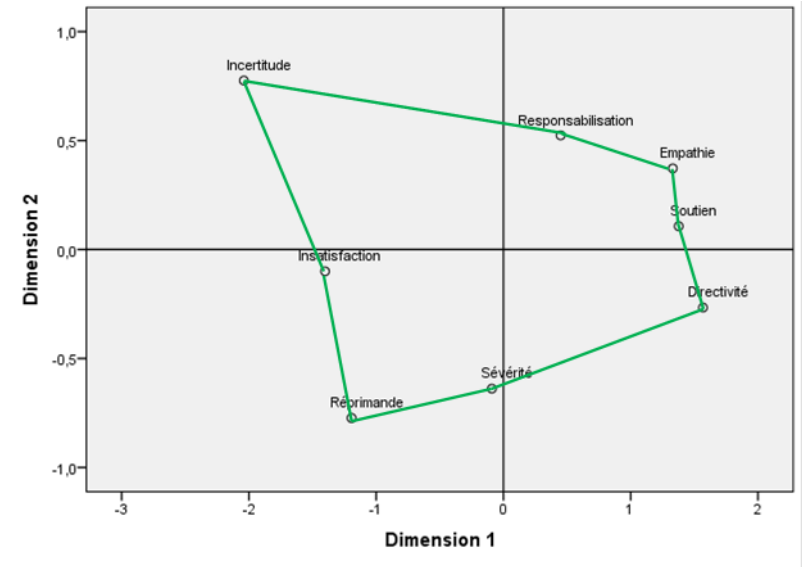


Figure 3 : EMD des réponses au QTI analysées au niveau des classes

3. Résultats

L'analyse a porté sur les huit scores du QTI calculés au niveau des élèves d'une part et au niveau des classes d'autre part (calcul des scores moyens par classe). Pour ces deux analyses, le nombre des dimensions a été fixé à deux, conformément au modèle de Wubbels (Figure 1).

La représentation des échelles dans un espace à deux dimensions est bonne dans les deux EMD, comme l'indiquent les coefficients de stress (0,0016 au niveau des élèves et 0,00004 au niveau des classes). Dans l'EMD sur les élèves (Figure 2), le positionnement des échelles en fonction des deux dimensions est strictement conforme à celui du modèle théorique de Wubbels, en ce qui concerne

l'ordre des échelles. Il est important de souligner qu'il serait illusoire de vouloir retrouver une figure aussi régulière que l'octogone du modèle théorique. Le plus important est l'allure générale de la configuration. On note une certaine irrégularité de la figure produite par l'EMD, qui tient principalement à la position excentrée de l'échelle d'incertitude. L'ordre théorique des échelles est à nouveau retrouvé dans l'EMD sur les classes (Figure 3). La configuration obtenue est un peu plus régulière que la précédente..

4. Discussion

La validité structurale du QTI est confirmée aussi bien par l'EMD sur les élèves que par l'EMD sur les classes. Bien que l'ordre des échelles soit strictement respecté, la position de l'échelle d'incertitude s'écarte sensiblement de celle prévue par le modèle. On peut mettre ce résultat en relation avec le coefficient alpha de Cronbach de cette échelle, qui est moins bon que celui des autres échelles. De plus, il n'est pas certain que la formulation des items de l'échelle d'incertitude soit suffisamment intelligible pour des enfants de CM2. On note d'ailleurs que les particularités de cette échelle se retrouvent dans d'autres études (Kokkinos, Charalambous, & Davazoglou, 2009 ; Wei, den Brok, & Zhou, 2009).

Même si la validité structurale du QTI est assurée aux deux niveaux, notre recherche montre qu'elle est un peu meilleure au niveau des classes (stress moins élevé, configuration un peu plus régulière) et qu'il n'est donc pas égal de choisir de travailler à l'un ou à l'autre de ces niveaux.

Références

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté.* Bruxelles : De Boeck.

Debarbieux, E. & al. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Genoud, P. (2003). Profil des interactions enseignant-élève : traduction, adaptation et validation d'un instrument. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 2003, *32* (3), 537-552.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine, *VEI Enjeux, 122*, 36-47.

Kokkinos, C. M., Charalambous, K., & Davazoglou, A. (2009). Interpersonal teacher behaviour in primary school classrooms: A cross-cultural validation of a Greek translation of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environment Research, 12*, 101–114.

Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New-York: Springer.

Poncelet, D. & Dierendonck, C. (2013). Les représentations des enseignants du début du secondaire sur l'environnement socio-éducatif de leur établissement scolaire et la mise en relation de ces représentations avec l'accrochage scolaire des élèves lors de la transition primaire-secondaire. Communication au colloque de l'AREF, Université de Montpellier 2.

Tournois, J., & Dickes, P. (1993). *Pratique de l'échelonnement multidimensionnel*. Bruxelles: De Boeck.

Wei, M., den Brok, P., & Zhou, Y. (2009). Teacher interpersonal behaviour and student achievement in English as a Foreign Language classrooms in China. *Learning Environment Research, 12*, 157–174.

Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like ? Interpersonal relationships in education*. Washington, D.C.: Falmer Press.

FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION DE L'ECHEC SCOLAIRE AU DEBUT DES ETUDES POST-OBLIGATOIRES : RESULTATS PRELIMINAIRES

Laurent Pfulg[*], Nicolas Meylan[**], Deniz Gyger Gaspoz[*], Pierre-André Doudin[**]

** Haute école pédagogique, Lausanne, laurent.pfulg@hepl.ch*
*** Université de Lausanne et Haute école pédagogique, Lausanne, nicolas.meylan@unil.ch*
** Haute école pédagogique, Lausanne, deniz.gyger-gaspoz@hepl.ch*
*** Université de Lausanne et Haute école pédagogique, Lausanne, pierre-andre.doudin@hepl.ch*

Résumé : *L'objectif de cette étude est d'explorer le lien possible entre la réussite scolaire d'élèves en première année de scolarité post-obligatoire et divers facteurs, tels que le climat scolaire, le sentiment de compétence scolaire ou encore l'épuisement scolaire. Sur la base d'un questionnaire rempli par près de 400 adolescents et de leurs résultats scolaires à la fin du premier semestre, il ressort que le climat scolaire perçu après six semaines d'école ne constitue pas un prédicteur de l'échec scolaire. En revanche, tant le sentiment de compétence que d'épuisement scolaires, mesurés un peu moins de deux mois après le début de l'année scolaire, sont positivement associés aux résultats scolaires à la fin du premier semestre. En termes de prévention de l'échec scolaire, nous suggérons de renforcer le soutien social des enseignants envers les étudiants afin de favoriser une meilleure transition entre la scolarité obligatoire et post-obligatoire.*

Mots-clés : *Climat scolaire, sentiment de compétence scolaire, épuisement scolaire, facteurs de risque et de prévention de l'échec scolaire*

---

1. Introduction

Nous présentons les premiers résultats d'une étude longitudinale qui a pour objectif, d'une part, d'identifier des facteurs de risque et de protection de l'échec scolaire au cours de la scolarité post-obligatoire et, d'autre part, de proposer des pistes d'action afin de favoriser la réussite scolaire. Dans cet article, nous commençons par effectuer une présentation générale du contexte de notre recherche en nous arrêtant sur le système scolaire vaudois, les conditions de réussite scolaire en fin de première année de gymnase ainsi que des caractéristiques de l'établissement où nous récoltons nos données. Nous décrivons par la suite quelques éléments en lien avec le cadre théorique. Avant de passer à la présentation de nos résultats, nous rappelons la problématique de notre recherche et nous nous penchons sur la méthodologie utilisée. Enfin, la discussion de nos résultats nous permet de proposer quelques pistes de réflexion sur la pratique enseignante.

2. Le système scolaire vaudois

Dans le système de formation vaudois, les élèves effectuent onze années d'école obligatoire, réparties en deux degrés : le degré primaire (huit années d'études) et le degré secondaire I (trois ans d'études). Ce dernier degré se subdivise en deux voies de formation se distinguant par des niveaux d'exigences différents (générale et pré-gymnasiale). Notons que la répartition des élèves entre ces deux voies de formation intervient tôt dans la scolarité de l'élève (à l'âge de 12 ans environ) et qu'elle joue un rôle important à la fin de la scolarité obligatoire. En effet, lorsque les élèves achèvent leur scolarité

obligatoire, à l'âge de 15-16 ans en général, leur parcours se sépare là-encore en deux voies : la formation professionnelle initiale et la formation gymnasiale. Comme cette dernière est la plus exigeante, tous les élèves ne peuvent pas y accéder. Seuls les élèves de la voie pré-gymnasiale ainsi que ceux ayant obtenu d'excellents résultats scolaires en voie générale peuvent poursuivre leurs études dans cette formation gymnasiale. Ainsi, environ 40 % des élèves en fin de scolarité obligatoire poursuivent leurs études dans cette voie gymnasiale ; cependant, 32.5 % y obtiennent leur certification finale (Stocker, 2011). Signalons encore que la voie gymnasiale peut être réalisée, selon les résultats obtenus en fin de scolarité obligatoire, en école de maturité (EM) ou en école de culture générale et de commerce (ECGC), l'école de maturité correspondant au degré de formation le plus élevé de la scolarité post-obligatoire.

Au terme des études gymnasiales, le titre reçu par les élèves qui réussissent les examens finaux dépend de leur voie de formation et ouvre des portes de formation de degré tertiaire différentes. Si les élèves en voie *culture générale et commerce* ont la possibilité d'entrer dans des écoles de niveau tertiaire mais non universitaires, appelées Hautes Ecoles Spécialisées (HES), les élèves ayant suivi la voie *maturité* peuvent accéder à l'ensemble des formations de degré tertiaire, dont notamment les Hautes Ecoles Universitaires (HEU) pour près de 80 % d'entre eux (OFS, 2013). Ces chiffres illustrent le fait que les jeunes empruntant la voie de la maturité gymnasiale sont souvent perçus comme l'*élite académique* du système éducatif Suisse.

3. Les conditions de réussite en fin de 1ère année de gymnase

Nous présentons les conditions qui permettent à un élève en première année de gymnase de réussir son année scolaire et de passer en deuxième année. Relevons que ces conditions de réussite, présentées dans le tableau 1, sont légèrement différentes selon la voie de formation suivie. En substance, quel que soit l'orientation, il est nécessaire que l'élève obtienne une moyenne des moyennes des disciplines supérieure ou égale à quatre sur six (note la plus élevée), n'ait pas trop de disciplines dont la moyenne serait insuffisante (la moyenne est de 4), mais encore qu'il n'ait pas non plus accumulé trop de points négatifs[1]. Signalons encore que chaque clause à elle seule peut mettre un élève en situation d'échouer son année et que le cumul de ses clauses constitue un indicateur de l'intensité des difficultés scolaires rencontrées par l'élève.

Tableau 1 : Clauses d'échec en fonction de la voie de formation

	Ecole de maturité	Ecole de culture générale et de commerce
1ère clause	Au moins autant de fois 4 points qu'il y a de disciplines	Au moins autant de fois 4 points qu'il y a de disciplines
2e clause	Au moins 16 points au total des notes de français, mathématiques, option spécifique et moyenne arrondie des langues 2 et 3	Pas plus de 2 points négatifs sur l'ensemble des disciplines enseignées (8 ou 9 selon la voie choisie : culture générale ou commerce)
3e clause	Pas plus de 4 notes inférieures à 4 sur les 10 disciplines enseignées	Pas plus de 3 notes inférieures à 4 sur l'ensemble des disciplines enseignées (8 ou 9 selon la voie choisie : culture générale ou commerce)

[1] Une moyenne en français de 3.0, par exemple, correspondrait à un point négatif pour l'élève (4 - 3 = 1).

4. L'établissement gymnasial partenaire

Afin de mieux comprendre le contexte de cette recherche, nous présentons brièvement l'établissement où nous récoltons nos données, ainsi que différentes raisons qui ont poussé la direction de cet établissement à répondre favorablement à notre demande d'accès aux données.

En 2013–2014, dans cet établissement, 134 enseignants formaient 1250 élèves. Après une vingtaine d'années de stabilité avec le même Directeur, cet établissement a vécu plusieurs évènements produisant une rupture dans la continuité : 1) trois années avant le changement de direction, pour des raisons de manque de places dans d'autres gymnases du canton, cet établissement a dû accueillir près d'un tiers d'élèves et d'enseignants supplémentaires. Cela a eu pour conséquence de devoir entièrement occuper un bâtiment adjacent, séparé du bâtiment principal par une route, et d'y créer, outre un grand nombre de classes, une deuxième salle des maîtres, ainsi qu'un deuxième secrétariat. De ce fait, le gymnase a, d'une part, fortement augmenté sa capacité d'accueil et, d'autre part, divisé sa localisation, entraînant une modification importante de l'unité établie depuis longue date ; 2) entre le départ de l'ancien Directeur et la nomination du Directeur actuel, trois Directeurs différents se sont succédés sur une courte période à la tête de l'établissement révélant par là une transition difficile ; 3) cet établissement a été mentionné dans un hebdomadaire suisse réalisant un reportage sur le taux d'échec scolaire en fin de première année de gymnase. Selon cet hebdomadaire, en 2012, cet établissement était l'établissement gymnasial du canton qui présentait le pourcentage le plus élevé d'élèves en situation d'échec scolaire en fin de première année. En effet, 21 % des élèves avaient échoué leur première année alors que ce pourcentage était d'environ 4 % dans le gymnase ayant le taux le plus bas (Signorell, 2014). Dès lors, il est probable que la situation difficile dans laquelle se trouve cet établissement ait joué un rôle dans l'autorisation d'accéder aux données de recherche, nos résultats pouvant alimenter la réflexion de la direction et du corps enseignant sur l'amélioration de la réussite des élèves.

5. La psychologie de la transition

Etape délicate dans le parcours scolaire, le passage de la fin de l'école obligatoire à la première année du gymnase nous amène à le considérer comme une période de transition (Zittoun, 2012 ; Gyger Gaspoz, 2013). Une composante de ce processus est, pour l'individu, de se retrouver confronté à un ensemble de ruptures. Loisel Decque (2004) en a identifiées quatre types lors du passage du collège au lycée[2] : 1) spatiale (s'habituer à un nouvel établissement scolaire), 2) institutionnelle (se familiariser avec les nouvelles normes et règles de l'institution) ; 3) scolaire (se confronter à de nouvelles méthodes de travail voire de nouvelles matières) ; 4) sociale (élargissement du réseau social). Les ruptures auxquelles sera confronté le jeune lui demanderont de s'adapter à la nouvelle situation, entraînant par là son développement psychologique. Zittoun (2012) a identifié trois dynamiques complémentaires qui manifestent ce processus développemental : 1) une dynamique cognitive (l'acquisition de connaissances, compétences, savoir-être) ; 2) une dynamique identitaire ; 3) une évolution du sens qui est conféré à la situation. Mentionnons encore que Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi et Stephan (à paraître) mettent en évidence l'augmentation du niveau de stress lié à l'école entre la fin de l'école obligatoire et l'entrée au gymnase avec comme conséquence une augmentation du risque de décrochage scolaire. Ainsi, alors que de plus en plus de jeunes choisissent la voie gymnasiale pour poursuivre leurs études secondaires (Stocker, 2011), il convient de porter une attention plus particulière aux défis qui se jouent pour eux durant cette période.

[2] Si l'étude de Loisel Decque (2004) porte sur le système scolaire français nous postulons que les ruptures rencontrées lors de l'entrée au gymnase sont similaires.

6. Le climat scolaire comme composante de l'environnement socioéducatif

Pour exposer ces deux concepts que sont le climat scolaire et l'environnement socioéducatif, nous nous référons au modèle élaboré par Janosz, Georges et Parent (1998). Signalons que ce modèle conceptuel leur a aussi servi de base théorique sous-jacente à l'instrument d'évaluation qu'ils ont créé (QES), instrument que nous avons partiellement utilisé et que nous présentons plus en détail dans la partie méthodologique. Selon Janosz et al. (1998, p. 291), si le climat d'école n'est qu'une facette de l'environnement scolaire, il s'agit tout de même de « la dimension qui affecte le plus l'expérience sociale et éducative des élèves ». Cependant, comme l'opérationnalisation de ce concept n'est pas évidente du fait que « le climat semble autant relever du domaine des valeurs, des attitudes et des sentiments, que du domaine des pratiques éducatives ou du domaine des problèmes scolaires et sociaux dans le milieu » (ibid.), ils proposent de recourir au concept d'*environnement socioéducatif* comme terme générique. Cependant, ce concept doit être divisé en sous-catégories plus spécifiques, telles que le climat scolaire proprement dit, les pratiques éducatives et les problèmes comportementaux et sociaux, afin de devenir opérationnalisable. Notons que ces trois sous-catégories vont, elles aussi, être divisées. Ainsi, le climat scolaire va être étudié sous l'angle relationnel, éducatif, de la sécurité, de la justice et également de l'appartenance. Janosz et al. (ibid., p. 294) mentionnent pour finir qu'un climat scolaire favorable « prédispose aux apprentissages scolaires et sociaux ».

7. Problématique

Cette recherche a pour objectif d'identifier des facteurs de risque et de protection de l'échec scolaire au cours de la scolarité post-obligatoire au niveau gymnasial et de proposer des pistes d'action afin de favoriser la réussite scolaire. Pour ce faire, nous menons une recherche longitudinale en suivant une cohorte de plusieurs centaines d'élèves tout au long de leur scolarité gymnasiale (3 ans). Nous récoltons des données sur chaque élève relativement à ses attentes concernant ses études ; son évaluation du soutien social reçu (de la part de ses parents, de ses enseignants, de ses camarades de classe ou encore de son/sa meilleur-e ami-e) ; son sentiment d'épuisement scolaire (ou burn-out) ; son estime de soi ; son sentiment de compétence scolaire ; son projet de formation ; sa consommation de substances illicites ; les « incivilités » scolaires commises ou encore sa perception de son environnement socioéducatif, tant sur le plan du climat scolaire que des pratiques pédagogiques[3]. Nous tentons d'établir si ces différentes caractéristiques sont des prédicteurs de la réussite versus de l'échec scolaire au cours des études gymnasiales.
Dans cet article, nous nous limitons à l'étude du lien possible entre la perception du climat scolaire par les élèves de première année et leurs résultats scolaires à la fin du premier semestre[4]. Nous nous demandons si cette perception, quelques semaines après le début de l'année scolaire, peut déjà jouer un rôle sur la future réussite scolaire des élèves.

8. Méthodologie

Dans cette partie, nous commençons par décrire quelques caractéristiques de la population étudiée. Nous présentons ensuite les deux sources de données que nous avons utilisées, ainsi que les échelles auxquelles nous nous référons dans cet article. Enfin, nous exposons brièvement la façon dont nous avons analysé nos données.

[3] Nous présenterons un peu plus loin et plus en détails les échelles utilisées dans le cadre de cette présentation.
[4] Ceci est lié au fait que nous n'avons pas encore accès aux résultats scolaires en fin de première année de gymnase.

8.1. Population étudiée

Un questionnaire a été distribué à l'ensemble des élèves de 1ère année (n = 401) de l'établissement gymnasial partenaire. Une majorité des élèves suit la filière maturité (n = 285) ; parmi eux, nous trouvons une majorité de femmes (F = 155 ; H = 130). Dans la filière ECGC qui rassemble 116 élèves, nous trouvons également une majorité de femmes (F = 64 ; H = 52).
Nous constatons qu'il y a une légère surreprésentation de femmes au gymnase par rapport aux hommes, la proportion entre les étudiants suivant la filière maturité ou ECGC est identique selon le sexe. Une autre observation va dans le sens de ce que nous retrouvons habituellement comme distribution entre la voie maturité et celle de culture générale et de commerce, à savoir que près des trois quarts des étudiants qui vont au gymnase optent pour la voie maturité et que le quart restant entre au gymnase en filière ECGC (Stocker, 2011).

8.2. Instruments de récole de données

Le questionnaire élaboré à l'intention des élèves a été passé six semaines après le début de l'année scolaire (octobre). Il nous a notamment permis de récolter des données relativement à leur perception de leur environnement socioéducatif, à leur sentiment de compétence scolaire, ainsi qu'à leur sentiment d'épuisement scolaire (ou burn-out). Leurs résultats scolaires ont été repris de leur bulletin semestriel établi quelques mois plus tard (janvier).

8.3. Echelles retenues

Nous décrivons brièvement les 3 échelles que nous avons utilisées :

- *Le climat scolaire* : l'échelle du climat scolaire provient du *Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires* (QES) élaboré et validé par Janosz et Bouthillier (2007). Comme mentionné ci-dessus dans notre partie théorique sur le climat scolaire, cette échelle est divisée en six sous-dimensions correspondant à trente items. Dans le cadre de notre étude, nous avons conservé cinq sous-dimensions sur les six initiales du climat scolaire[5] pour un total de dix-sept items. La volonté de ne pas trop alourdir notre questionnaire, déjà important, ainsi que certains items estimés redondants ou moins pertinents ont constitué les deux facteurs nous ayant poussé à retirer quelques items aux échelles conservées.
- *Le sentiment de compétence scolaire* : si Janosz, Archambault, Lacroix et Lévesque (2007) mesurent ce sentiment dans leur *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels* à l'aide de cinq items, nous n'avons retenu, dans le cadre de cette publication qu'un seul des cinq items initiaux du fait qu'il est le plus ciblé pour notre analyse. En effet, à notre avis, l'item *« même si je veux bien réussir à l'école, je n'y arrive pas »* est le plus à même de faire ressortir une sorte d' « impuissance apprise » que les élèves pourraient développer.
- *Le burn-out scolaire* : Salmela-Aro (2009) a proposé une échelle en finnois et en anglais. Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti et Stephan (2012) l'ont traduite et validée en français. Ce questionnaire, composé de neuf items aborde les trois dimensions théoriques habituellement admises du burn-out scolaire, à savoir l'épuisement face aux demandes scolaires, le cynisme à l'égard du sens de l'école et le sentiment d'inadéquation en tant qu'élève.

[5] Les sous-dimensions du climat scolaire conservées sont : les relations entre les élèves (alpha = .81), les relations entre les élèves et les enseignants (alpha = .75), le climat de justice (alpha = .78), le climat éducatif (alpha = .71) et le climat d'appartenance (alpha = .64) ; seule la sous-dimension du climat de sécurité chez les élèves (six items) n'a pas été retenue.

8.4. Plan d'analyse des données

Nous avons choisi d'analyser nos données selon quatre critères : 1) le genre ; 2) la voie de formation (maturité ou école de culture générale et de commerce) ; 3) les résultats scolaires ; 4) le statut scolaire, lesquels peuvent, mis ensemble, correspondre à un autre critère intitulé *réussite scolaire*.
Dans le cas des résultats scolaires semestriels, nous répartissons l'ensemble de nos élèves dans les quatre catégories suivantes : 1) large réussite = moyenne des disciplines supérieure à 4.75 sur 6 ; 2) réussite = moyenne des disciplines se situant entre 4 et 4.75 sur 6 ; 3) échec léger = échec à une ou deux clauses d'échec maximum ; 4) échec important = échec dû aux trois clauses. Pour le statut scolaire, nous avons également élaboré quatre groupes. Ainsi, nous distinguons les élèves, d'une part, selon qu'ils sont réguliers ou redoublants, autrement dit s'ils effectuent pour la première fois leur première année de gymnase ou s'ils l'ont échouée l'année dernière et qu'ils sont, par conséquent, en train de la refaire, et, d'autre part, selon leur statut au semestre, à savoir en train de réussir ou d'échouer leur année.

9. Résultats

Nous allons observer si, en fonction de la réussite scolaire, des différences apparaissent relativement au genre, à la voie de formation, au climat scolaire, au sentiment de compétence scolaire, ainsi que par rapport à l'épuisement scolaire.

9.1. Genre, voie de formation et réussite scolaire à la fin du premier semestre

Si, selon nos résultats (tableau 2), parmi l'ensemble des étudiants, près de 70 % réussissent leur premier semestre d'étude au gymnase, 15 % d'entre eux y parviennent avec de très bons résultats. A l'inverse, parmi les 30 % d'étudiants en situation d'échec scolaire à la fin du premier semestre, la moitié se trouve en situation d'échec léger et l'autre moitié en situation d'échec important. Relevons encore que près de 30 % des élèves effectuant pour la première fois leur première année de gymnase se retrouve en situation d'échec en fin de premier semestre.

En considérant ces résultats selon le genre, nous constatons un pourcentage légèrement supérieur de femmes en situation régulière en train de réussir leur année scolaire au bulletin semestriel ; à l'opposé, les hommes sont plus nombreux à être en train de redoubler leur première année de formation post-obligatoire. Relativement aux résultats scolaires, les femmes sont également proportionnellement plus nombreuses que les hommes à avoir une moyenne des notes au semestre supérieure à 4.75 (= large réussite), alors que ces derniers sont davantage en échec aux trois clauses (= échec important) à la fin du premier semestre.

Tableau 2 : Réussite scolaire selon le genre et la voie de formation

	Genre		Voie de formation		Total
	H	F	ECGC	Maturité	
Régulier-réussite	49 %	62 %	48 %	59 %	56 %
Régulier-échec	28 %	26 %	37 %	23 %	27 %
Redoublant-réussite	17 %	10 %	12 %	14 %	13 %
Redoublant-échec	6 %	2 %	3 %	4 %	4 %
Large réussite	10 %	19 %	6 %	19 %	15 %
Réussite	56 %	53 %	54 %	54 %	54 %
Echec léger	17 %	15 %	17 %	16 %	16 %
Echec important	17 %	13 %	23 %	11 %	15 %

A propos de la voie de formation, nous observons que, lorsque les élèves effectuent pour la première fois leur première année, il y a davantage d'échec à la fin du premier semestre dans la voie culture générale et commerce que dans la voie maturité. En revanche, nous ne constatons plus cette différence lorsque les élèves redoublent leur première année. Si nous nous intéressons aux résultats scolaires, le pourcentage d'élèves en situation de réussite ou d'échec léger est presque identique entre les deux voies de formation ; il n'en est pas de même en ce qui concerne les larges réussites et les échecs importants. En effet, il y a une proportion plus importante d'élèves en voie maturité obtenant de très bons résultats, alors que les élèves de culture générale et de commerce sont proportionnellement plus nombreux à être en échec aux trois clauses.

9.2. Climat scolaire et réussite scolaire à la fin du premier semestre

Selon l'analyse de variance effectuée, nos différents groupes, que ce soit ceux en lien avec le statut scolaire ou avec les résultats scolaires au semestre, ne se distinguent pas de façon significative par rapport aux relations entre les élèves ou entre les élèves et les enseignants, ni également d'après le climat de justice, le climat éducatif ou encore le climat d'appartenance.

9.3. Sentiment de compétence scolaire, genre, voie de formation et réussite scolaire

Relativement à l'item *« Même si je veux bien réussir à l'école, je n'y arrive pas »*, il n'y a pas de différence significative selon le genre. En revanche, relativement à la voie de formation, nous avons constaté que les élèves en voie maturité obtiennent un score significativement plus bas (M = 1.97) que les élèves en voie culture générale et commerce (M = 2.25 ; F (1,385) = 7.53, $p < 0.01$), ce qui laisse supposer que les premiers ont globalement un sentiment de compétence scolaire plus élevé que les seconds. Relativement aux résultats scolaires à la fin du premier semestre, nous observons que plus les élèves ont de bons résultats semestriels, plus leur sentiment de compétence scolaire est également élevé (tableau 3). Leurs scores à cet item sont effectivement significativement plus bas que les trois autres catégories. Enfin, relativement au statut scolaire, nous constatons que les élèves venant d'arriver au gymnase mais se trouvant en situation d'échec à la fin du premier semestre ont un sentiment de compétence scolaire significativement plus bas que les élèves en situation de réussite au semestre, que ceux-ci effectuent pour la première fois leur première année de gymnase ou qu'ils soient en train de redoubler leur première année.

Tableau 3 : Sentiment de compétence et d'épuisement scolaire selon la réussite scolaire

		Sentiment de compétence		Epuisement	
		M	ET	M	ET
Résultats scolaires	A	1.51	0.68	23.53	7.13
	B	1.97	0.83	26.64	7.66
	C	2.35	0.94	29.32	9.08
	D	2.54	0.945	30.68	10.04
		A < B < C & D		A < C & D ; B < D	
Statut scolaire	E	1.85	0.81	25.83	7.61
	F	1.96	0.87	27.10	8.26
	G	2.42	0.95	29.38	9.39
	H	2.43	1.02	31.87	10.22
		G > E & F		E < G & H	

A = large réussite ; B = réussite ; C = échec léger ; D = échec important ; E = élève régulier en situation de réussite au semestre ; F = élève redoublant en situation de réussite au semestre ; G = élève régulier en situation d'échec au semestre ; H = élève redoublant en situation d'échec au semestre.

9.4. Epuisement scolaire (burn-out), genre, voie de formation et réussite scolaire

D'après nos résultats, ni le genre, ni la voie de formation ne constituent un critère permettant de distinguer significativement nos élèves relativement à cette dimension. Cependant, relativement aux résultats scolaires à la fin du premier semestre et du statut scolaire, plusieurs différences significatives apparaissent (tableau 3). Ainsi, les élèves ayant les meilleurs résultats au semestre ont un score de burn-out scolaire significativement plus bas que ceux se trouvant en situation d'échec scolaire. Mentionnons à ce sujet que le nombre de clauses d'échec ne semble pas jouer un rôle dans le score de burn-out scolaire. Toujours en lien avec les résultats scolaires au semestre, soulignons également une autre différence significative, mais moins marquée que les précédentes : les élèves se trouvant en situation de réussite scolaire au semestre mais dont la moyenne semestrielle est inférieure à 4.75 se distinguent eux-aussi de façon significative des élèves qui échouent aux trois clauses au semestre. Les premiers ont un score d'épuisement scolaire lui-aussi significativement moins élevé que les élèves en situation d'échec scolaire marqué. En ce qui concerne le lien entre le statut et le burn-out scolaires, les élèves réguliers se trouvant en situation de réussite au semestre sont significativement moins épuisés que les élèves en situation d'échec au semestre, et cela quel que soit leur statut (régulier ou redoublant). Enfin, notons que, par rapport aux scores d'épuisement scolaire, deux groupes d'élèves dépassent le seuil des trente points correspondant à un burn-out scolaire moyen. Il s'agit des élèves se trouvant en situation d'échec au semestre à toutes les clauses (M = 30.68) et de ceux échouant au semestre alors même qu'ils redoublent leur année scolaire (M = 31.87). Deux autres groupes d'élèves se situent juste en-dessous de ce seuil de trente points, à savoir les élèves échouant au semestre à une ou deux clauses sur les trois possibles (M = 29.32) et des élèves effectuant pour la première fois leur première année de gymnase mais se trouvant en échec à la fin du premier semestre (M = 29.38).

10. Discussion

Rappelons tout d'abord que nos questionnaires ont été remplis par les étudiants six semaines environ après le début de l'année scolaire, soit avant la remise de tout bulletin informatif concernant leurs évaluations, mais après avoir reçu des évaluations dans une grande partie des disciplines étudiées (travaux écrit en français, en mathématiques, etc.). Nous pouvons donc en déduire que les élèves ont déjà une impression personnelle générale quant à leur début d'année scolaire, sans pour autant avoir une évaluation complète ce qui sera le cas en fin de semestre.

Le premier élément que nous souhaitons faire ressortir est le fait que l'évaluation du climat scolaire, après moins de deux mois de scolarité, ne semble pas constituer un facteur de prédiction quant à l'échec ou la réussite scolaire au semestre. En effet, du fait qu'aucune différence significative n'a pu être observée entre nos différents groupes, nous supposons que les élèves se trouvaient encore dans une phase de découverte de leur établissement et que leurs perceptions de celui-ci ne pouvaient pas encore influencer leurs comportement, attitude, implication et réussite scolaire.

Un autre élément a, dès lors, retenu notre attention. Comme nous l'avons exposé ci-dessus, les élèves ayant de très bons résultats scolaires à la fin du premier semestre, sont également ceux qui ont le meilleur sentiment de compétence scolaire. Inversement, les élèves en échec au semestre aux trois clauses se perçoivent comme les moins compétents scolairement. Cela peut sembler logique, voire même normal, mais le fait que leur évaluation du sentiment de compétence ait eu lieu quelques semaines seulement après le début de leur première année de gymnase est probablement ce qui est le plus intéressant. Nous pouvons effectivement faire l'hypothèse que, sur la base des toutes premières évaluations reçues de la part de leurs enseignants, les étudiants en viennent à en inférer un sentiment de compétence scolaire global très précoce, lequel pourrait constituer selon qu'il est négatif ou positif, soit un facteur de risque important d'échec scolaire en fin de semestre, voire, et c'est à investiguer dans

une étude ultérieure à la fin de la première année d'étude, soit un facteur de protection favorisant la réussite scolaire. Un autre résultat va également dans le sens de cette hypothèse, à savoir que les élèves qui redoublent leur année scolaire mais qui ont des résultats suffisants au semestre ont un score lié au sentiment de compétence significativement différent de celui des élèves qui effectuent pour la première fois leur première année mais qui sont en échec au semestre. Ainsi, nous pouvons penser que le redoublement n'influence pas forcément ce sentiment de compétence, alors même que les premiers résultats au début de l'année scolaire donneraient une coloration relativement stable du sentiment de compétence scolaire perçu.

En outre, si nous nous penchons sur les résultats de notre échelle d'épuisement scolaire (ou burn-out), ceux-ci indiquent eux aussi que les élèves qui vont se retrouver en difficultés scolaires à la fin du semestre ont déjà, après quelques semaines de cours, les scores les plus élevés, certains atteignant même le seuil du burn-out moyen. Par conséquent, là encore, les premières perceptions effectuées en début d'année scolaire semblent avoir une influence déterminante sur la suite du parcours scolaire de l'année en cours. Il n'est en outre pas surprenant de relever que les élèves au score de burn-out le plus élevé sont ceux redoublant leur année scolaire et dont les résultats, plusieurs semaines après notre mesure, vont s'avérer insuffisants. Il est à signaler que ces élèves ont probablement un stress scolaire élevé du fait que, s'ils n'obtiennent pas des résultats suffisants en fin de semestre, ils vont devoir quitter cette voie de formation, ce qui représente inévitablement une grande source de tension.

En conclusion, nos résultats tendent à faire ressortir que la perception du climat scolaire ne semble pas jouer, au début des études en tous les cas, un rôle déterminant dans l'échec scolaire. En revanche, sur la base de leurs premières perceptions et des notes reçues, les étudiants semblent se construire une représentation d'eux-mêmes, positive ou non, que nous pouvons qualifier de stable dans la durée. Pour appuyer ce propos, nous avons observé que les scores obtenus six semaines après le début de l'année scolaire à notre échelle d'épuisement scolaire et à l'item retenu à propos du sentiment de compétence scolaire semblent constituer des prédicteurs importants de la réussite scolaire en fin de premier semestre. Par conséquent, il nous semble capital, pour prévenir l'échec scolaire, de prévenir également le développement d'une sorte d'« impuissance apprise » que les élèves pourraient se construire relativement rapidement au vu des premières notes reçues. Par conséquent, dans l'idée d'accompagner la transition entre la scolarité obligatoire et post-obligatoire, nous nous demandons s'il ne serait pas judicieux de mieux soutenir les élèves lors des premières semaines de début de gymnase. En effet, la façon de travailler et ce qui est demandé en termes d'évaluation ne correspond pas à ce qui se pratiquait en scolarité obligatoire (davantage de matière à mémoriser ; moins de restitution exacte de ce qui a été appris ; plus de réflexion sur la matière apprise). Il est donc envisageable qu'une évaluation insuffisante ne soit pas forcément la marque d'un manque de compétences scolaires de l'élève, mais, dans une certaine mesure, celle d'une adaptation pas encore parfaite entre les exigences de la scolarité post-obligatoire par rapport à celles de la scolarité obligatoire. Ainsi, lors d'un travail jugé insuffisant en début de gymnase, il pourrait être utile de mieux accompagner le rendu de la note en prenant le temps et le soin d'expliquer précisément et concrètement à l'élève ce qui n'a pas été compris et comment il peut y remédier. Ce soutien pourrait porter tant sur la façon de répondre que sur la manière dont l'élève s'y est pris pour travailler la matière évaluée. En outre, un tel soutien aurait pour bénéfice de ne pas laisser l'élève seul avec une note chiffrée lui indiquant de façon brute ses propres manquements, mais de lui indiquer des pistes à suivre. Cette hypothèse va dans le même sens que les travaux de Meylan et al. (à paraître), lesquels ont mis en évidence, dans une étude sur l'épuisement scolaire et le soutien social, que plus les adolescents se sentent soutenus, notamment par leurs enseignants, moins ils risquent d'être confrontés à la problématique de l'épuisement scolaire. En outre, ils mentionnent également que, pour les adolescents à risque d'épuisement scolaire, l'évaluation de leur travail constitue un facteur important de stress et qu'il serait plus judicieux que l'enseignant ne se focalise pas seulement, lors de ses évaluations, sur la sanction des erreurs de l'élève, mais valorise davantage les compétences de celui-ci déjà présentes, notamment au travers de l'évaluation formative.

Par conséquent, un tel soutien des enseignants aurait pour effet de favoriser une « transition douce » vers les exigences du niveau supérieur et de permettre aux élèves de s'y adapter sans diminuer leur sentiment de compétence scolaire et en réduisant les risques d'épuisement scolaire et de mise en place d'un sentiment d'impuissance apprise. Les chances de réussite scolaire des élèves au semestre, et, par extrapolation, en fin d'année scolaire en seraient ainsi favorisées.

11. Références bibliographiques

Gyger Gaspoz, D. (2013). *Une jeunesse au souffle de la mobilité internationale répétée. Etude exploratoire et descriptive de l'impact de l'itinérance géographique sur le développement à l'adolescence*. Thèse de doctorat non publié. Neuchâtel : Faculté des lettres et des sciences humaines.

Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., & Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d'utilisation*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

Janosz, M., & Bouthillier, C. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). Montréal : Université de Montréal.

Janosz, M., Georges, P., et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation, 27*(2), 285-306.

Loisel Decque, M. (2004). La chute des résultats scolaires en seconde : des lycéens analysent leur parcours. *Spirale : revue de recherches en éducation*, *33*(1), 127-137.

Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J.-P., & Stephan, P. (novembre, 2012). *School Burnout Inventory : structure factorielle, fiabilité et validité de la version française*. Poster présenté à la journée de la recherche de la Faculté des SSP, Lausanne, Suisse.

Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Stephan, P. (in press). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants, *Psychologie française*, DOI : 10.1016/j.psfr.2014.01.003

OFS (2013). *Maturités et passage vers les hautes écoles 2011*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

Salmela-Aro, K. (2009). Le burnout des élèves. In D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 31-45). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Signorell, M. (2014). Gymnases Vaudois : la galère des premières maturités. *L'Hebdo*, 2, 18-20.

Stocker, E. (2011). *Regard rétrospectif sur le gymnase vaudois*. Lausanne : URSP.

Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 263-279). Québec : Presses de l'université du Québec.

Atelier A2 :

Didactiques des mathématiques et de la lecture

LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES MATHEMATIQUES DES ELEVES A RISQUE: UNE VOIE D'INTERVENTION POUR FAVORISER L'ACCROCHAGE SCOLAIRE

Hassane Squalli* & Claudine Mary

** Université de Sherbrooke, Faculté d'Éducation, Hassane.Squalli@USherbrooke.ca*

Résumé long

***Mots clés** : compétence mathématique, élèves à risque de décrochage, orthopédagogie*

La voie d'intervention auprès des élèves à risque la plus répandue au Québec chez le personnel enseignant et les orthopédaogogues est caractérisée par une centration sur les difficultés de ces élèves (Lemoyne et Lessard, 2003; Fortin, 2007). On peut la qualifier de *remédiative*. L'intervention se traduit le plus souvent par une insistance sur des apprentissages dits préalables ou de base, un ré-enseignement en partant du concret vers l'abstrait, un découpage des tâches en étapes, un enseignement de stratégies métacognitives, l'exploitation d'aides visuelles, la mise en place de systèmes de tutorat (Lemoyne et Lessard, 2003), etc. Sans nier l'importance de remédier aux difficultés observées chez l'élève à risque, plusieurs travaux montrent les limites d'une pratique trop fortement axée sur la remédiation aux difficultés. Citons à titre d'exemple :

- La centration sur les difficultés peut conduire à un enseignement à la baisse ou à supprimer certains aspects fondamentaux de l'activité mathématique (René de Cotret et Giroux, 2003).
- Une grande insistance de travail sur les préalables conduit à un surenseignement des habiletés de bases comme les tables d'addition et de multiplication, les algorithmes de calcul et la numération (Cange et Favre, 2003; Conne, 1999). On aboutit à un cercle vicieux : devant la persistance des difficultés, le travail sur les préalables est renforcé mais les difficultés persistent encore!
- L'obligation de traiter immédiatement une erreur observée chez un élève conduit aussi à un cercle vicieux dû à une gestion inefficace des erreurs : l'élève commet des erreurs, l'intervenant décide d'aider l'élève à y remédier; mais l'intervention remédiative provoque d'autres erreurs chez l'élève obligeant une nouvelle intervention remédiative (DeBlois et Squalli, 2002; Cange et Favre, 2003).

Nous proposons une autre voie d'intervention auprès des élèves à risque. Elle consiste non pas à centrer l'intervention sur la remédiation des lacunes de l'élève mais viser le développement de ses compétences mathématiques, l'amener à prendre conscience de son génie mathématique et à le faire fructifier (Mary, Squalli et Schmidt, 2008), en voici quelques principes caractéristiques (Squalli, Mary et Barabé, 2010) :

- Plonger l'élève dans des activités mathématiques diversifiées et potentiellement riches en constructions mathématiques, où il sera appelé à réfléchir, à raisonner, à chercher, quitte à faire cadeau de l'ignorance si les préalables ne sont pas tous là (Cange et Favre; 2003);
- Travailler avec les forces de l'élève et lui en faire prendre conscience;
- Penser les situations pour que l'élève puisse participer selon ses connaissances diversifiée (ex. : varier et multiplier les accès au savoir)
- Encourager les connaissances personnelles avant les savoirs homologués
- Mettre en place des situations qui favorisent les interactions sociales

- Investiguer des domaines peu travaillés avec les élèves à risque (Conne, 1999)
- Penser en termes d'itinéraires cognitifs et non de tâches isolées

Dans cette communication, nous présenterons dans un premier temps les fondements de cette approche et l'illustreront par des exemples. Dans un second, temps nous présenterons les résultats de quelques travaux de recherche conduites avec des enseignants et des orthopédagogues.

ANALYSE ET EVALUATION D'UN PROGRAMME DE PREVENTION DU DECROCHAGE SCOLAIRE

LES COMPETENCES EN LECTURE A L'ECOLE MATERNELLE

Alice Bougnères, Bruno Suchaut*, Adrien Bouguen

** Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), bruno.suchaut@vd.ch*

Résumé long

Mots-clés : *lecture – préscolaire - décrochage*

En France, « chaque année, quatre écoliers sur dix, soit environ 300 000 élèves, sortent de l'école primaire avec de graves lacunes : près de 200 000 d'entre eux ont des acquis fragiles et insuffisants en lecture, écriture et calcul ; plus de 100 000 n'ont pas la maîtrise des compétences de base dans ces domaines » (HCE, 2007). Les études de suivi de cohortes ont par ailleurs établi que le niveau scolaire global à l'entrée à l'école élémentaire déterminait largement le niveau en fin de CM2 et plus intensément pour les élèves initialement faibles. La variance des acquisitions scolaires à l'entrée au collège s'explique en effet à hauteur de 39% par le score à l'entrée au CP (Suchaut, 2007). Parallèlement, la recherche internationale a montré que les capacités en lecture étaient très largement influencées par le niveau de conscience phonémique des enfants avant même l'entrée à l'école élémentaire (Lundberg, Frost, Petersen, 1988 ; Wagner et all., 1997). Pour que l'apprentissage du code alphabétique soit possible et efficace, il faut que l'élève soit capable de distinguer les sons, le niveau de conscience phonémique peut être alors amélioré avec un entraînement systématique avant l'apprentissage proprement dit de la lecture (Olofsson, Lundberg, 1983). C'est sur la base de ces constats que le projet « Stage d'été » a été conçu, pour offrir à des élèves dotés de compétences orales faibles, voire très faibles sur le plan de la conscience phonologique, une intervention ciblée sur les compétences prédictives du niveau de lecture, avant leur entrée au CP.

L'enseignement structuré de la conscience phonologique a fait l'objet de nombreux projets de recherche, notamment aux Etats-Unis, depuis les années soixante-dix (Ehri et al., 2001). Une des modalités particulièrement efficiente à retenir est celle d'un stage intensif de quelques semaines durant l'été (King, Torgesen, 2000). Le projet nommé « Stage d'été » s'inscrit dans la continuité du projet « Lecture » conduit par l'association « Agir pour l'école » en France pendant l'année scolaire depuis la rentrée 2011, il s'inscrit complètement dans la logique des recherches anglo-saxonnes qui ont pu démontrer leurs effets positifs sur la réussite des élèves. Au niveau formel, un appel à candidatures a été lancé, en partenariat avec l'inspection de l'Education nationale locale, pour recruter des enseignants volontaires afin d'appliquer scrupuleusement un protocole précis. Les élèves les plus faibles de six établissements de deux circonscriptions du Nord-Pas-de-Calais ont ainsi été évalués en fin de grande section de maternelle (mai 2012), dans le domaine de la connaissance des lettres et en conscience phonologique. Les parents de 132 élèves sélectionnés ont été contactés et 32 d'entre eux ont inscrit leur enfant au stage. Six enseignants volontaires ont alors été recrutés pour prendre en charge chacun un petit groupe de cinq élèves, pendant trois semaines, à raison de deux heures quotidiennes de séances intensives sur cinq jours par semaine.

Les progrès des élèves participant à l'intervention (32) ont été mesurés chaque semaine, pour adapter le contenu des séances en continu aux besoins réels des élèves, conformément aux préconisations de

l'enseignement structuré. Une mesure de fin de stage a été réalisée sur ce même échantillon. Les progrès de l'ensemble des élèves sélectionnés (132) ont par la suite été mesurés quelques mois après la fin du stage (septembre 2012) ainsi qu'en fin de CP (mai 2013). Les mesures à court et moyen terme ont révélé des résultats très significatifs, d'une très grande amplitude et sur une diversité de mesures. On soulignera qu'aucun dispositif éducatif ne peut se prévaloir de résultats préliminaires de cette ampleur en France. Ce projet « stage d'été » a ainsi ouvert des perspectives intéressantes pour des réformes ou des projets plus ambitieux de prévention du décrochage massif qui touche les élèves de l'école élémentaire en France. Sur la base d'analyses précises des séquences d'apprentissage, l'élément déterminant des progrès des élèves sur les dimensions prédictives de la lecture est manifestement l'exposition à un volume de temps supplémentaire et ciblé sur les besoins réels des élèves. Le test de fin de CP n'a cependant pas démontré de résultats significatifs : le taux d'attrition ainsi que la faible taille d'échantillon prive malheureusement cette mesure de puissance statistique.

L'évaluation du projet a par ailleurs permis de préciser les conditions à réunir pour une intervention pertinente et généralisable. Une douzaine d'heures seulement d'interactions en petits groupes a été suffisante pour conduire des élèves exposés à des difficultés à un niveau satisfaisant dans les compétences de pré-lecture. L'intégralité des séances a également été filmée, ce qui a permis d'étudier finement la manière dont le temps attribué à chaque séance fut mis à profit par l'enseignant, et de mettre en outre en évidence l'intensité (soit le nombre d'interactions par minute) qu'il est possible de générer dans ce cadre avec un support très prescriptif et un tutorat rapproché des enseignants. Cette intensité peut constituer une référence pour les pratiques quotidiennes dans le cadre ordinaire de la classe au cours de l'année scolaire.

Références

Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, D., 2001; National Reading Panel Report, 2000

Haut Conseil de l'éducation (2007), L'école primaire. Bilan des résultats de l'école.

King, R. , & Torgesen, J. K. (2000). Improving the effectiveness of reading instruction in one elementary school : A description of the process. In: Blaunstein, P. & Lyon, R. (Eds.) (2006). It Doesn't Have to be This Way. Lanham, MD: Scarecrow Press, Inc.

Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Reading Research Quarterly, 23, 263–284.

Olofsson, Å. and Lundberg, I. (1983), Can phonemic awareness be trained in kindergarten? Scandinavian Journal of Psychology, 24: 35–44.

Suchaut (2007), Éléments d'évaluation de l'école primaire française, Rapport pour le Haut Conseil de l'Education, Institut de Recherche sur l'Education, Irédu-CNRS, Février 2007, Rapport coordonné par Bruno Suchaut.

Wagner, Richard K.; Torgesen, Joseph K.; Rashotte, Carol A.; Hecht, Steve A.; Barker, Theodore A.; Burgess, Stephen R.; Donahue, John; Garon, Tamara (1997). Developmental Psychology, Vol 33(3), May 1997, 468-479.

DECROCHAGE DISCIPLINAIRE MASQUE ET RESILIENCE EN MATHEMATIQUES CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS DE L'ECOLE PRIMAIRE EN FRANCE

René Lozi*& Nicole Biagioli*

** Université de Nice-Sophia Antipolis (ESPE), I3DL (EA 6308), rlozi@unice.fr*
** Université de Nice-Sophia Antipolis (ESPE), I3DL (EA 6308), biagioli@unice.fr*

Résumé. *Les futurs enseignants du primaire issus des filières universitaires « littéraires » présentent une forme de décrochage mathématique : appréhension, rejet global des contenus, réactualisation de souvenirs plus ou moins traumatiques. Mais ce décrochage est souvent masqué par leur réussite au baccalauréat et dans les parcours de licence LSHS. Cette insécurité mathématique risque de fragiliser leur conduite professionnelle future et d'aggraver l'innumérisme des élèves. Pour déclencher le processus de résilience mathématique chez les étudiants, il faut identifier leurs traumas mathématiques antérieurs et les amener à modifier leurs stratégies et leurs représentations.*
Nous analysons d'abord les fiches de présentation de 97 étudiants, puis les principaux obstacles mathématiques rencontrés et les stratégies didactiques mises en œuvre pour les résoudre.

Mots-clés : *décrochage disciplinaire, décrochage masqué, résilience en mathématiques, formation des enseignants*

---

1. Décrochage masqué et trauma mathématique

Le décrochage scolaire a été souvent étudié dans le contexte de l'école obligatoire, avec comme terminus la fin du collège (16 ans). Les outils théoriques pour l'aborder ont fait appel à la sociologie, à la psychologie et – quoique plus rarement – aux didactiques. Les définitions qui en ont été données insistent sur sa nature systémique : il met en jeu des facteurs personnels, familiaux, sociaux, économiques et scolaires, et sur le fait qu'il est l'aboutissement d'un processus, ce qui permet de le détecter et de le prévoir (Blaya, 2010). Nous choisissons ici de nous centrer plutôt sur l'aspect didactique et disciplinaire du décrochage, et sur un public et un contexte différents : des étudiants de troisième année de licence (L3) en Faculté des lettres reprenant des études de mathématiques en vue de préparer le concours du professorat des écoles. La généralisation de l'apprentissage tout au long de la vie associée à un contexte économique incertain invite à considérer les choix d'orientation comme autant de décrochages, tout choix professionnel nécessitant de laisser en friche certaines ressources et d'en acquérir d'autres, ce qui ne peut se faire qu'à partir de ressources plus anciennes, donc d'un raccrochage. Parmi les étudiants qui nous intéressent, quelques-uns étaient en reconversion au sens strict, et avaient déjà eu une expérience professionnelle. La plupart en étaient au stade de la (re)conversion originelle: celle qui consiste à troquer le statut d'étudiant pour celui de professionnel. Tous étaient soumis à la nécessité d'un « retour aux sources » mathématique, les épreuves écrites du concours de recrutement des professeurs des écoles (C.R.P.E.) portant essentiellement sur les mathématiques et le français. Tous avaient abandonné les mathématiques au moins depuis l'entrée dans l'enseignement supérieur et devaient renouer avec deux parties du curriculum plus anciennes que le lycée, puisque le niveau exigé au concours est celui du collège, et que le programme qu'ils se préparaient à enseigner était celui du primaire. Les mathématiques étant une discipline classifiante, identifiée comme une cause fréquente d'abandon scolaire, nous nous trouvions en présence d'étudiants susceptibles d'avoir choisi les lettres, langues et sciences humaines non par vocation mais par défaut.

Ce décrochage masqué (par la réussite en licence) lorsqu'il se surajoute au décrochage conjoncturel inhérent à l'orientation, impacte défavorablement les chances de la reprise d'études en mathématiques.

1.1. Le décrochage mathématique masqué des étudiants de lettres et sciences humaines

La population de l'étude se compose de 97 étudiants, soit quatre promotions (2010 à 2014). On ne compte que deux hommes, dont un s'est presque immédiatement absenté; féminisation outrancière qui s'explique par une quadruple surdétermination (Vaillant, 2011) :
- les filières Lettres langues Sciences humaines sont les plus féminisées de l'université : 68 à 71% suivant les cas en licence ;
- cette orientation des filles vers les humanités se prépare dès le lycée : 60% de filles en terminale ES et plus de 80% en terminale L ;
- dans l'enseignement, on compte deux tiers de femmes pour un tiers d'hommes, la féminisation décroissant avec le niveau d'enseignement : 93% de femmes en maternelle, 78% en primaire, 56% au secondaire, 34% au supérieur ;
- les filles sont majoritaires (56%) à réussir le concours du professorat des écoles.

Ils ne sont pas en échec : 52 ont 20 ans ; 28, 21 ans, très peu se sont réorientés en cycle 1. La majorité (63), avait passé le bac deux ans auparavant, 18 trois ans. Les séries de bac représentées sont par ordre décroissant L (47) – ce qui confirme les données nationales sur l'orientation scolaire des filles –, ES (29), S (15) – ce qui est plus inattendu – , et quelques hapax : STAV, STT, STG. Regroupés, S et ES forment un bloc de 44, qui contrebalance les L (Tableau 1). C'est le signe d'une orientation scolaire plus classifiante que professionnelle. On va en S ou ES en fonction des notes obtenues dans les disciplines de base, principalement en mathématiques, sachant que S réserve plus de possibilités d'orientation que ES, et ES plus que L, notamment pour intégrer les classes préparatoires aux grandes écoles, y compris en section littéraire.

Tableau 1 : Séries de bac[1] des étudiants.

BAC séries	L	ES	S	STT, STAV, STG	Autres	Non précisé	Equivalent BAC	Total
2010-2011	13	8	4	1	1	0	0	**27**
2011-2012	6	1	3	0	0	0	0	**10**
2012-2013	11	6	2	1	0	0	0	**20**
2013-2014	17	14	6	1	0	1	2	**40**
Total	**47**	**29**	**15**	**3**	**1**	**1**	**2**	**97**

Toutefois les programmes de lycée de 2005 marquent un tournant, parce qu'ils tentent d'adapter les contenus aux choix professionnels ultérieurs constatés : « les élèves issus de la série L ayant choisi cette spécialité [mathématiques] sont appelés à suivre des cursus variés non seulement en lettres, en langues et en arts, mais aussi en sciences humaines et en sciences sociales, ou encore vers les carrières d'enseignement. Ils doivent pouvoir s'adapter à différents niveaux d'expérience en mathématiques », (B.O n°7, 1er sept. 2005). L'option mathématiques en 1ère et Terminale L suit le programme de l'option ES avec son découpage en deux champs spécifiques : champ numérique et espace, et deux champs transversaux : logique et algorithmique. Mais l'horaire est plus réduit et la pondération des contenus diffère : en Terminale, 25% d'arithmétique, 35% d'analyse, 20% de probabilités et de statistiques (ce qui est bien inférieur au programme des ES), 20% de géométrie. Elle permet aux L de quitter les mathématiques un an plus tard que leurs condisciples et de mener à bien un cursus conçu, selon l'aveu du texte officiel, pour deux ans. Mais le manque de temps et le saupoudrage des contenus rendent l'ouverture professionnelle escomptée illusoire. Peu sûrs de leur niveau mathématique, les L évitent le

[1] Bac S scientifique, ES économique et social, L littéraire, STT Sciences et technologies tertiaires, STAV Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant, STE Sciences et technologie électrique.

droit et les sciences économiques, et même les sciences humaines et sociales. Seul le professorat des écoles leur paraît accessible. Sur leur fiche de présentation, ils avouent avoir peu de souvenirs, et souvent désagréables, des programmes du lycée et paniquent à l'idée de renouer avec la discipline. Les filières de licence suivies (Tableau 2) confirment les raisons du décrochage mathématique masqué à l'origine de l'orientation universitaire initiale et de la décision de raccrocher pour préparer le concours du CRPE.

Tableau 2: Parcours licence des étudiants.

Parcours licence	Lettres modernes ou équiv.	Sciences du langage	Anglais	Espagnol	Italien	Autres	Pas de licence	Total
2010-2011	9	7	6	2	2	1	0	**27**
2011-2012	5	3	1	1	0	0	0	**10**
2012-2013	6	4	4	2	3	1	0	**20**
2013-2014	9	13	5	4	7	0	1	**40**
Total	**29**	**27**	**16**	**9**	**12**	**2**	**1**	**97**

On trouve deux forts contingents, presque à égalité, fournis par les lettres modernes (29), et par les sciences du langage (27). Si l'on excepte une étudiante de sociologie, une autre titulaire du BTS et une troisième qui a obtenu l'équivalence par VAE, le reste (38) n'est constitué que d'étudiant(e)s en langues et civilisations étrangères. Ils forment le contingent le plus important, composé de 22 anciens bacs L – rien de surprenant –, mais aussi de 16 anciens bacs d'autres filières. Pour ceux-là, la licence apparaît plus comme une transition entre le secondaire et la recherche d'emploi que comme le premier stade des études supérieures. Les débouchés « naturels» que sont les CAPES pour les lettres et les langues, et pour les langues la traduction et l'interprétariat demandent un haut niveau de connaissances. Il en va de même pour les sciences du langage, qui n'ont pas de CAPES propre et dont le seul débouché professionnel est le concours d'orthophoniste, lui aussi très sélectif. Le professorat des écoles offre une alternative plus abordable. Mais il implique un sérieux rafraîchissement de connaissances mathématiques laissées en friche pendant au moins deux ans.

1.2. Le retour aux mathématiques

Le « retour à », est une notion dont les ethnologues se servent pour classer les rites sociaux selon qu'ils se donnent prioritairement pour objet le passé, le présent ou le futur, étant entendu que les trois dimensions du temps sont solidaires et interagissent dans la constitution de la représentation du vécu. Il vise à « retrouver un passé perdu en oubliant le présent – et le passé immédiat avec lequel il tend à se confondre – pour rétablir une continuité avec le passé plus ancien » (Augé, 2001, 76), ce qui correspond à la situation des étudiants observés. Dans la perspective qui est la nôtre, celle de la reprise d'études, la rétrospection doit être accompagnée d'un processus de réappropriation si l'on veut qu'elle débouche sur un nouveau départ. Cette réappropriation consiste moins à retrouver le « vrai » passé qu'à mesurer ce qui le sépare du présent et ce qu'il peut apporter au futur. C'est pourquoi le récit de vie, « construction biographique que le sujet opère par la parole ou l'écriture lorsqu'il, invité à raconter sa vie il revient sur lui-même » (Delory-Momberger, 244, 2004) est souvent utilisé en formation pour aider le sujet apprenant à redonner du sens à son parcours et à ses apprentissages. On le retrouve dans les réponses aux questions ouvertes de la fiche de présentation remplie lors de la première séance qui proposait deux rubriques, l'une tournée vers le passé lointain : *Difficultés particulières identifiées en math*, l'autre vers le futur immédiat : *Souhaits d'approfondissement d'une partie du programme*. Cet ordre avait été choisi pour aider les étudiants à adopter une posture d'auto-apprentissage, déterminante pour la préparation d'un concours, en articulant bilan et projet. L'énumération des points abordés et des obstacles rencontrés est la partie descriptive et explicative d'un récit subjectivement orienté. Le tout renseigne sur le « rapport aux mathématiques » des étudiants, le « rapport à » étant ce qui « en

didactiques, désigne la relation (cognitive mais aussi psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers » (Daunay, 2010,189). Pour analyser les réponses, nous les avons réparties en quatre catégories (Tableau 3) : absence de réponse, difficultés seules, souhaits d'approfondissement seuls, réponses doubles. Deux blocs apparaissent : absence de réponse (44,3%) et repérage de difficultés (49,7%, si l'on amalgame difficultés seules (27,8%) et difficultés associées à des demandes de révision (21,7%).

Tableau 3 : Réponses aux questions ouvertes.

Remarques	Néant	Difficultés	Approfon-dissement	Les deux	Total
2010-2011	10	13	3	1	**27**
2011-2012	3	1	2	4	**10**
2012-2013	11	3	0	6	**20**
2013-2014	19	10	1	10	**40**
Total	**43**	**27**	**6**	**21**	**97**
%	**44,3%**	**27,8%**	**6,2%**	**21,7%**	**100%**

La légère mais indéniable supériorité des réponses sur les abstentions confirme deux caractéristiques des étudiants inscrits si on les compare à l'ensemble des étudiants qui présentent le concours. D'une part, ils sont déjà sensibilisés au rôle que jouent les mathématiques dans la réussite au concours et dans l'exercice de leur future profession. D'autre part ils jugent nécessaires d'être accompagnés dans leurs révisions.

Tableau 4 : Croisement des postures d'apprentissage initiales et des performances finales.

Relation notes/remarques	Néant	Difficultés	Approfon-dissement	Les deux	Total
A (17 et plus)	12	4	2	2	20 soit 20,6 % (12 N, 4 D, 2 A, 2 L)
B (entre 13 et 17(exclu)	14	8	2	8	32 soit 33,0 % (14 N, 8 D, 2 A, 8 L)
C (entre 10 et 13(exclu)	9	9	1	5	24 soit 24,7 % (9 N, 9 D, 1 A, 5 L)
D (moins de 10)	3	4	0	4	11 soit 11,3 % (3 N, 4 D, 0 A, 4 L)
Abs ou décrochage	5	2	1	2	10 soit 10,3 % (5 N, 2 D, 1 A, 2 L)
Total	**43**	**27**	**6**	**21**	**97**

Une seule étudiante a donné comme souhait d'approfondissement : « avoir le programme pour le travailler de mon côté » après avoir évoqué comme difficulté : « pas pratiqué depuis 6 ans ». Cette réaction peut être interprétée comme une demande d'aide entravée par la réticence à exploser publiquement ses difficultés en classe. Si « encourager la socialisation et le travail en groupe est bénéfique non seulement afin de provoquer des conflits socio-cognitifs, sources de progrès intellectuels, mais encore parce qu'il est notoire que les pairs constituent un important facteur d'étayage et, par conséquent, de résilience » (Englander, 2007, 246), le travail en groupe rebute les plus fragiles. La supériorité de l'évocation des difficultés seules (27,8%) sur celle des révisions seules (6,2%), s'explique à la fois par l'échéance encore lointaine du concours (M2), et par l'engagement dans un processus d'auto-évaluation. Le passage direct aux révisions laisse supposer que le projet personnel de préparation n'a pas encore pris corps mais commence seulement à être envisagé. Pour analyser plus finement les trajectoires personnelles, nous avons croisé les réponses aux questions

ouvertes avec la moyenne des notes du semestre, afin de voir si et/ou comment les postures initiales d'auto-évaluation et d'apprentissage avaient infléchi les performances (Tableau 4). Nous avons réparti les étudiants en cinq catégories : A : 17 et plus ; B : de 13 à17 ; C : de 10 à 13 ; D : moins de 10 ; et ABS : absence ou décrochage, en retenant l'absence aux contrôles écrits comme critère principal.

On aurait pu s'attendre à ce que les « bons » étudiants (A+B) aient eu moins de problèmes à signaler. Pourtant refus de répondre et réponses sont équitablement répartis. Au total, deux mouvements se dessinent : celui d'une progression des réponses au fur et à mesure que les performances ultérieures décroissent; et celui d'une réversibilité du processus d'auto-évaluation manifesté par les réponses, qui se révèle prédictif de réussite pour ceux dont les notes sont situées au-dessus de la moyenne, et d'échec en dessous. Pour les A et B l'on a affaire non pas à d'anciens « vrais » décrocheurs, mais à des néo-décrocheurs coupés de leur identité et de leurs compétences mathématiques par l'oubli momentané de leur culture mathématique, comme cette étudiante A qui avait répondu à Difficultés : « je ne me souviens de rien, tout est à refaire », et à Souhaits de révision : « tout ». Avec ceux-là, l'anamnèse est possible. Elle devient plus problématique au fur et à mesure que l'on descend, selon le nombre d'obstacles didactiques non surmontés par le passé qui obèrent la remise en route.

Puisque les marqueurs discursifs de l'attitude de décrochage : quantificateurs globaux négatifs ou niés (Biagioli, 2010, 39), peuvent traduire un découragement temporaire qui ne relève pas d'un processus de décrochage mais d'une difficulté de raccrochage après une longue période de désaffection, il faut, pour compléter les informations données par les postures initiales et les performances finales, prendre en compte un troisième facteur qui est le type de mémoire à long terme engagé (La Recherche, n°432, 48-49). La mémoire épisodique apparaît dans des réponses fortement narrativisées: « J'ai beaucoup de mal à retenir les mathématiques et je mélange les formules, théorèmes…Une fois que je suis perdue, j'ai du mal à reprendre. Il y a aussi beaucoup d'informations à retenir d'un coup et j'ai besoin de temps » (ABS). Elle donne à lire le scénario du trauma mathématique. La mémoire perceptive conserve les informations apportées par les sens. Importante dans le faire mathématique, elle ressort des réponses précises portant sur la géométrie dans l'espace, fournies surtout par des A. La mémoire sémantique stocke les informations au moyen des catégories : elle permet de juger du degré de mobilisation des connaissances des étudiants selon le degré de l'arborescence descriptive des programmes où ils peuvent descendre : algèbre VS fonctions affines/connexes. La mémoire procédurale est celle des gestes automatisés, c'est là que se situent la majorité des difficultés exprimées, puisqu'elle concerne aussi bien la simple mention globale du manque de pratique que le besoin de revoir démonstration, résolution de problèmes, etc. Les éléments provenant des deux dernières mémoires sont souvent amalgamés dans les réponses, les étudiants ayant du mal à articuler les connaissances et les procédures.

Nous conclurons sur la mise en relation des difficultés exprimées et des demandes de révision. Seuls 21 étudiants l'ont effectuée, répartis presque à égalité entre les A, B, et les C, D, ABS. D'un point de vue quantitatif, cela indique un certain succès de la formation si on le compare aux notes finales puisqu'il y a eu plus d'A, B (52), que de C, D, ABS (45). La formulation révèle deux grandes lignes de partage : la première entre la globalisation panique et le ciblage plus réfléchi de connaissances et de compétences ; la seconde entre la simple translation au moyen de flèches entre les difficultés et les révisions, comme si cela allait de soi et qu'il n'était pas nécessaire de réviser au-delà des difficultés identifiées, et la disjonction partielle du constat des difficultés et du programme de révision. En se confrontant durant les séances, ces différentes postures ont permis des décentrements qui ont sans doute été bénéfiques à tout le monde.

2. Résilience mathématique en Licence 3 (parcours préprofessionnalisation)

Les fractions et la proportionnalité sont des notions qui suscitent beaucoup d'inquiétudes chez les étudiants. Dans le cadre réduit de cet article, il est plus aisé de présenter les problèmes rencontrés dans

l'utilisation des fractions que dans celle de la proportionnalité qui nécessiterait un plus long développement en raison des aspects multiples de cette dernière notion. Les étudiants bénéficient au premier semestre de 8 séances d'enseignement de 3 heures chacune pour aborder l'arithmétique et l'algèbre. Sont revues les bases étudiées au collège (nombres relatifs, puissances, calculs littéraux, proportionnalité, équations et inéquations du premier degré, etc.). Des notions jamais étudiées auparavant mais indispensables pour présenter le C.R.P.E. sont abordées comme les calculs en base 2, 3, *n*, les critères de divisibilité ou les suites de nombres particuliers, etc. Considérant que les 8 séances doivent permettre aux étudiants de réactualiser leurs connaissances de la classe de 6ème à celle de 3ème, il n'est guère possible d'en consacrer plus de 2 à un retour sur les fractions, pendant lesquelles on insiste sur le sens à donner aux opérations d'addition, soustraction, multiplication et division. Certains étudiants arrivent à se débloquer de façon définitive, en comprenant la signification des fractions et des opérations que l'on effectue avec elles, mais pour d'autres étudiants, la résilience est incomplète et nécessiterait sans doute le double de séances. Nous allons considérer tout d'abord la place occupée par les fractions dans la scolarité jusqu'à 15 ans, puis nous examinerons les erreurs trouvées dans les copies de certains étudiants lors de la première session d'examen à la fin du semestre. Ces erreurs commises par environ un tiers des étudiants mettent en évidence les difficultés profondes qu'ils rencontrent et qui ne sont pas encore résolues après les 2 séances. Nous aborderons ensuite les méthodes utilisées pendant ces séances pour essayer d'enclencher les processus de résilience chez les étudiants.

2.1. La place des fractions et du calcul sur les fractions à l'école et au collège :

Les fractions sont étudiées de façon systématique du CM1 jusqu'à la 3ème (soit pendant 7 ans). Après avoir acquis une aisance avec les nombres entiers, que l'on étudie jusqu'au milliard en début de CM1, les élèves sont confrontés vers le milieu de l'année à de nouveaux nombres : les fractions et les nombres décimaux. On étudie d'abord les fractions simples (celles dont le dénominateur est un nombre inférieur à 10) en utilisant des situations de partage de la vie courante, puis les fractions décimales (ayant pour dénominateur : 10, 100 ou 1000) dans le but d'expliciter la nature des nombres décimaux et de justifier rigoureusement les calculs effectués sur eux, en particulier leurs comparaisons. On veut éviter que les élèves ne commettent une erreur courante mise en évidence par la didactique des mathématiques : considérer un nombre décimal comme un couple de nombres entiers. Cette familiarisation des élèves avec la correspondance entre fractions et nombres décimaux est approfondie en CM2. L'étude des fractions (c'est-à-dire leur représentation, leur simplification et les opérations d'addition, soustraction, multiplication et division) se poursuit de façon très active dans toutes les classes du collège, avec un maximum de détails en classe de 4ème. En 3ème, les fractions sont considérées comme devant être maîtrisées et de simples rappels sont donnés, avec l'étude de quelques cas plus difficiles. Toutefois, on constate, lorsque que l'on effectue des visites d'enseignants stagiaires dans ces classes, que les élèves rechignent à utiliser des fractions et leur préfèrent toujours l'utilisation des nombres décimaux, même si ceux-ci peuvent conduire à des erreurs d'arrondis ou à des résultats peu parlants (comme multiplier une quantité par 0,167 au lieu d'en prendre 1/6). On peut noter que le recours quasi-systématique aux calculatrices dès qu'un calcul est à effectuer, conjoint à une mauvaise utilisation de celles-ci[2] privilégie l'utilisation de nombres décimaux (la situation est différente aux USA, où l'utilisation des fractions est une nécessité de la vie courante pour convertir les différentes mesures entre elles : miles, yards, pieds et pouces), même si ce n'est pas la seule raison. Le peu de familiarité des élèves avec les calculs utilisant des fractions n'est pas modifié dans la suite de la scolarité même lorsqu'ils sont devenus des étudiants arrivant en licence après un baccalauréat scientifique, ce qui est le cas pour une partie du groupe considéré[3].

[2] Presque toutes les calculatrices utilisées au collège possèdent maintenant un mode de calcul avec les fractions, mais il est toujours ignoré des élèves et souvent des enseignants.

[3] Tous les étudiants du groupe ont eu à suivre des programmes de mathématiques, y compris en terminale L, qui font appel à des notions mathématique plus élaborées (logarithmes, fonction exponentielle), qui peuvent utiliser des calculs avec des fractions, mais aucune révision spécifique n'est plus effectuée.

2.2. Les erreurs révélatrices observées :

En analysant les erreurs faites sur des copies d'examen lors de la résolution d'un exercice inspiré d'un exercice de classe de 4ème, on observe souvent une erreur à laquelle il est difficile de remédier : la confusion entre la *multiplication* et l'*addition* de deux fractions entre elles (Fig. 1).

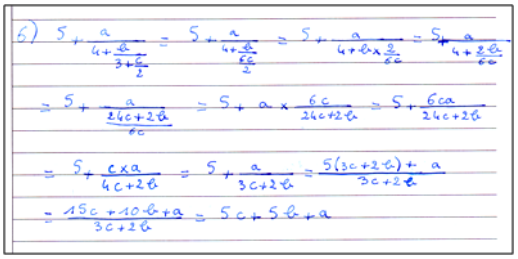


Figure 1 : Erreurs dues à la confusion entre addition et multiplication de fractions

Dans cet exemple l'étudiant confond dès le début $\frac{6+c}{2}$ avec $\frac{6\times c}{2}$ en passant de la première à la deuxième fraction. Par contre il ne renouvelle pas ce type d'erreur ensuite mais effectue une simplification malencontreuse à la troisième ligne : $\frac{c\times a}{4c+2b}$ devient $\frac{a}{3c+2b}$ et une autre simplification erronée du même type à la fin : $\frac{15c+10b+a}{3c+2b}$ devient $5c+5b+a$ (sans doute en commençant par simplifier 15 par 3 pour les premiers termes du numérateur et du dénominateur).
Cette confusion n'est pas toujours systématique tout au long d'un calcul. Parfois quand l'étudiant a conscience qu'il ne connait pas parfaitement les règles de multiplication/division des fractions il peut donner des résultats exacts mais non terminés.

Une seconde catégorie d'erreurs est liée à une instabilité dans la maîtrise des opérations : certains étudiants peuvent arriver de façon parfaite à un résultat intermédiaire, puis brusquement à l'issue de ces calculs commettre une erreur assez importante difficilement compréhensible au vu de ce qu'ils ont écrit avant. C'est sans doute cette catégorie d'erreurs qui est la plus délicate à éliminer : comment peut-on donner des critères de certitude à ces étudiants lorsqu'ils résolvent un exercice ? Comment faire disparaître l'*insécurité mathématique* (Dehaene, 2010) ?

Enfin une troisième catégorie d'erreurs relève du contrat didactique : les étudiants peuvent appliquer des méthodes de résolution totalement inadéquates en confondant simplification de fractions et résolution des équations du premier degré à une inconnue parce que cette notion était la dernière étudiée avant l'examen.

2.3. Quelles pistes pour déclencher une résilience ?

Les étudiants considérés ici ont suivi, avec quelques différences, un enseignement en deux parties distinctes : une remise à niveau en algèbre et arithmétique au premier semestre, une autre en géométrie au second. Comme toujours en mathématiques, ces deux parties ne sont jamais complètement indépendantes. Lorsque l'on utilise le théorème de Thalès, il est nécessaire de maîtriser les rapports donc les fractions ; pour celui de Pythagore, la connaissance des racines carrées est indispensable. Les promotions ont varié de 10 à 40 étudiants, un « creux » de dix étudiants en 2011-2012 correspond sans doute à une baisse nationale du nombre d'étudiants s'orientant vers les métiers de l'enseignement, la promotion la plus nombreuse (celle de 2013-2014) à un renouveau de l'attrait de ces métiers.

Le programme suivi est fixé par les enseignants de ce parcours ouvert depuis de nombreuses années à l'UFR LSHS ; il correspond à une révision des connaissances devant conduire à un suivi plus aisé de l'année de préparation au CRPE. Les enseignants de cette option étant aussi en poste à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, il reflète une continuité spiralaire de ce qui est nécessaire pour réussir le concours. Il est moins contraignant que celui de la première année du M1 EEF car selon les difficultés rencontrées par les étudiants certaines notions peuvent être délaissées (comme les probabilités ou la trigonométrie), puisqu'elles seront vues en M1, pour consacrer plus de temps à d'autres. Il y a là une des pistes envisageables pour une mise en place de la résilience mathématique, puisque il est possible de moduler les horaires consacrés à chaque sous-partie en fonction des difficultés rencontrées, alors qu'en M1, en raison de la nécessité d'une préparation égalitaire au concours, les enseignants des différents groupes qui fonctionnent en parallèle sont soumis à un programme et une progression hebdomadaire assez stricts.

Une autre piste qui semble indispensable est celle d'un dialogue permanent et approfondi pour instaurer la confiance entre l'enseignant et le groupe des étudiants et faire émerger les traumas liés aux mathématiques afin d'enclencher la *résilience* (Cyrulnik, 2001). Le but de ce cours qu'ils ont choisi librement[4] est explicité dès le début : il s'agit de se préparer à une année intensive de préparation au C.R.P.E. qui mobilisera de nombreuses disciplines, et comportera de ce fait un risque de *décrochage rapide et irréversible* en mathématiques par manque de temps, car d'autres disciplines comme l'histoire sont très chronophages. Il faut donc s'y préparer à l'avance et laisser à l'esprit un temps de latence (pendant l'été) pour « mûrir » certaines notions difficiles. La méthode de travail qui comporte de nombreux passages au tableau pour chacun et des tests d'auto-évaluation, leur est présentée en détails. L'importance des passages au tableau pour résoudre des exercices devant le groupe, surtout lorsque l'étudiant n'a pas trouvé la méthode de résolution est soulignée. Leur but principal n'est pas de donner la bonne solution d'un exercice (même s'il est toujours nécessaire de valider une solution), mais d'enclencher des discussions collectives durant lesquelles chaque étudiant peut proposer d'autres méthodes. Ils sont également indispensables pour permettre de repérer des erreurs dues à des compréhensions erronées des règles de calcul, car l'étudiant au tableau doit justifier ses choix, ses stratégies de résolution. Il apparaît ainsi souvent que plusieurs méthodes sont possibles pour résoudre un exercice et que « la bonne méthode » est une illusion scolaire. Chacun pouvant s'exprimer librement, les bonnes stratégies émergent de la discussion et ne sont pas le « dire » de l'enseignant omniscient. Le semestre avançant, lorsque la confiance s'est établie entre les étudiants et entre le groupe étudiant et l'enseignant (il faut plusieurs séances pour y arriver), les étudiants les plus en difficulté n'hésitent plus à demander pour quelles raisons leurs solutions ne sont acceptables. On peut alors commencer un processus de *déconstruction des représentations mathématiques erronées* et d'acceptation des règles de calcul fondées sur la logique. Comme le projet des étudiants est de devenir enseignant, le passage au tableau est également présenté comme un acte préparatoire à ce métier. Les erreurs habituelles des élèves en classe sur certaines parties du programme (comme sur la représentation des nombres décimaux) sont mises en parallèle avec les erreurs de certains étudiants. Cela permet parfois de repérer l'origine de leurs erreurs, ce qui les rend plus facile à corriger.

Certaines pratiques de classe qu'ils devront mettre en œuvre, comme le calcul mental avec la méthode « La Martinière[5] » leur sont présentées, puis expérimentées. Le fait de devoir répondre à des interrogations sur les tables de multiplication (beaucoup d'étudiants ont complètement oublié ou n'on jamais appris ces tables) est l'occasion de se souvenir des années d'école et les étudiants s'y prêtent volontiers. Une fois l'habitude de ces interrogations prises, on peut les dépasser en essayant résoudre en temps limité, de tête, de petites énigmes auxquelles ils trouvent du plaisir. La réintroduction du plaisir dans l'apprentissage des mathématiques est souvent une découverte pour des étudiants qui finissent par avouer qu'ils vivaient avec angoisse leurs cours de mathématiques depuis la classe de 5ème

[4] D'origines diverses (cf. Tableau 2), ils ont un même but : suivre des études en M1 EEF l'année suivante.
[5] Interrogations orales rythmées par des coups de règle sur une table.

ou de 4ème. Enfin des tests d'auto-évaluation permettent de faire le point systématique sur les difficultés pour chaque partie du programme avant d'entamer leur révision.

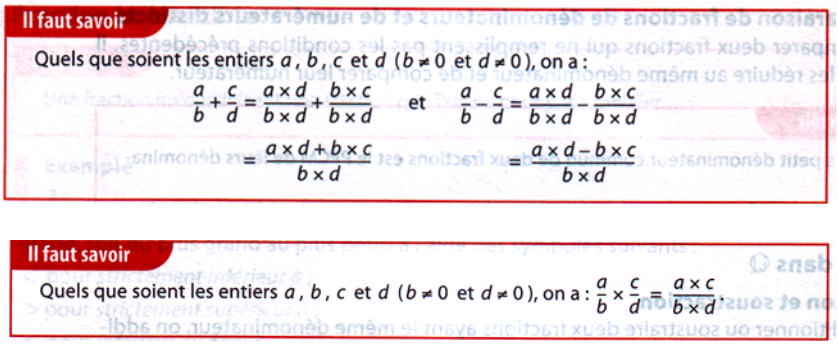


Figure 2 : Règles pour effectuer l'addition ou la multiplication de deux fractions

En sus de ces pistes de nature pédagogique, d'autres pistes de nature didactique sont explorées. Certains étudiants déjà titulaires d'un autre master, préparent le C.R.P.E. en parallèle avec leurs parcours de L3. Ils utilisent pour ce faire des manuels spécialisés de préparation à ce concours qui peuvent induire des erreurs comme dans le cas de la confusion entre l'addition et la multiplication des fractions, en proposant un apprentissage de règles formelles dont le sens n'a été que très brièvement explicité (Figure 2). Ces règles différentes se présentent sous des formes quasiment identiques. Or il est difficile de faire la différence entre elles quand on n'en comprend pas le sens.
L'utilisation de graphiques rectangulaires pour expliquer la nécessité de réduire au même dénominateur les fractions $\frac{1}{2}$ et $\frac{1}{3}$ afin de les additionner, permet de donner un sens à une opération dont la notation mathématique est le signe +, mais dont la signification est très différente quand on l'utilise entre deux nombres comme 2 + 3 = 5 ou entre deux fractions comme $\frac{1}{2}+\frac{1}{3}=\frac{3}{6}+\frac{2}{6}=\frac{5}{6}$. Dans la Figure 3 qui peut symboliser une plaque de pizza à partager, les cases A-B-C prises ensemble représentent la moitié de la pizza, les cases D-E le tiers. Pour additionner (A-B-C) à (D-E) il est nécessaire de trouver un même dénominateur qui est le sixième de la plaque (ce qui correspond à une case). La moitié (A-B-C) est composée de trois cases, c'est-à-dire trois sixièmes et le tiers (D-E) est composé de deux cases soit deux sixièmes. La somme est représentée par les cases A-B-C-D-E soit cinq cases donc cinq sixièmes.

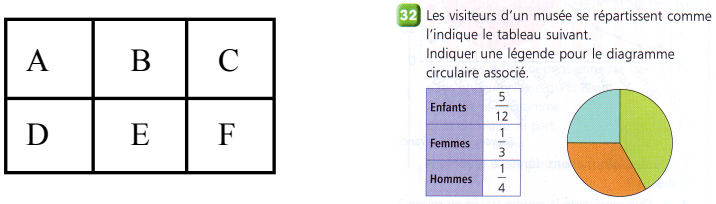


Figure 3 : Exercice du manuel de 6ème Belin, Collection Nouveau Prisme

Un usage comparable de graphiques rectangulaires au lieu des traditionnels « camemberts » difficiles à partager en parts régulières (Fig. 3) pour l'opération de multiplication, permet de différencier les formules des deux encadrés. Cet usage qui est préconisé par les didacticiens des mathématiques mais très peu fréquent au collège, permet de donner un sens à des opérations difficiles, dont la difficulté est

masquée par l'utilisation du même symbole opératoire (pour des raisons d'économie de notation) pour additionner ou multiplier des objets de nature très différente. De nombreuses autres pistes de résilience sont mises en œuvre lors du semestre, le format réduit de cet article ne permet pas de les aborder toutes, leur utilisation n'est pas systématique mais dépend des difficultés qui sont mises en évidence chez et par les étudiants lors du semestre.

3. Références et bibliographie

Augé M. (2001). Les formes de l'oubli. Payot & Rivages.

Biagioli, N. (2010), L'impact des stéréotypes disciplinaires sur les apprentissages. Le langage et l'homme, XXXXV.2, E.M.E., 33-44.

Blaya, C. (2010), Décrochages scolaires. de boeck.

B.O n°7, 1er sept. 2005 hors série. *Programmes des lycées mathématiques, classe terminale, série littéraire, enseignement de spécialité*.

Cyrulnik, B. (2001). Les vilains petits canards. O. Jacob.

Daunay, B. (2010), Rapport à, Reuter, Y. (éd.), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. de boeck, 189-194.

Dehaene, S. (2010), La bosse des maths, 15 ans après. O. Jacob.

Delory-Momberger, Ch. (2004), Les histoires de vie, De l'invention de soi au projet de formation, anthropos.

Englander, H. (2007). Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ? In B. Cyrulnik, J.-P. Pourtois, Ecole et résilience, 227-250.

Vaillant, E. (2007). Ces filières de filles qui manquent de garçons, http://www.letudiant.fr/etudes/orientation/egalite-homme-femme/9113/ces-filieres-de-filles-qui-manquent-de-garcons-15379.htlm

DEVELOPPER LES COMPETENCES NUMERIQUES AU PRESCOLAIRE : CROYANCES ET PRATIQUES DECLAREES DES FUTURS ENSEIGNANTS LUXEMBOURGEOIS

Joëlle Vlassis*, Christophe Dierendonck, Giovanna Mancuso***, Débora Poncelet******

** Université du Luxembourg, joelle.vlassis@uni.lu*
*** Université du Luxembourg, christophe.dierendonck@uni.lu*
**** Université du Luxembourg, giovanna.mancuso@uni.lu*
***** Université du Luxembourg, debora.poncelet@uni.lu*

Résumé. *Actuellement, de très nombreux travaux mettent en évidence l'importance de développer, dès le préscolaire, les premières compétences numériques. Celles-ci sont en effet considérées comme des prédicteurs solides de la réussite en mathématiques, et partant sont susceptibles de favoriser l'accrochage scolaire des jeunes à l'entrée du primaire. Cependant, traditionnellement, il semble que l'enseignement préscolaire soit essentiellement axé sur le développement du langage et le développement socio-émotionnel. Par ailleurs, jusqu'à présent, peu d'études se sont intéressées aux croyances des enseignants du préscolaire dans le domaine des mathématiques. Or, l'influence de ces croyances sur les pratiques de classe a été largement démontrée. L'objet de cet article consiste à présenter et à analyser l'évolution des croyances et pratiques déclarées des futurs enseignants luxembourgeois à propos de l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques au préscolaire. Les premiers résultats de notre étude montrent un effet significatif de la formation des futurs enseignants luxembourgeois sur l'importance et le rôle des mathématiques au préscolaire. Les étudiants en fin de formation se montrent en effet bien plus largement d'accord que les étudiants de 1ère année, avec l'idée que les mathématiques constituent un objectif important du préscolaire et ils déclarent vouloir leur attribuer un temps d'enseignement significativement supérieur aux étudiants de début de formation.*

Mots-clés : *Premières compétences numériques, croyances des enseignants, enseignement préscolaire*

---

1. Introduction

Peu d'études ont porté sur le rôle de l'enseignement des mathématiques sur le décrochage scolaire. Cependant, divers éléments portent à croire que les mathématiques sont une source importante d'échec scolaire pouvant mener au décrochage. Depuis longtemps, Baruk (1985) a pointé que les mathématiques « traditionnelles » sont sources de démotivation. Elles sont synonymes de crainte, de contrainte, d'abstraction. Par ailleurs, Fortin, Potvin, Royer et Marcotte ont montré que la probabilité d'abandonner ses études serait fortement reliée aux échecs en classe de mathématiques selon une étude qu'ils ont menée au Québec auprès de 800 élèves de 1ère secondaire (in Deslandes & Lafortune, 2001). En fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, un récent rapport d'inspection témoigne du fait que l'apprentissage des mathématiques manque de continuité et de cohérence. En conséquence, les mathématiques constituent une source importante d'échecs aux différents niveaux de l'enseignement obligatoire (AGERS, 2011). On peut établir un constat similaire au Luxembourg, où les statistiques du Ministère de l'Education nationale révèlent des difficultés en mathématiques, plus importantes que dans les langues, comme en témoignent depuis plusieurs années, les résultats de l'épreuve de fin de 6e année primaire (MENJE, 2013a). Au secondaire, la situation en mathématiques est plus critique encore. En effet, on observe que ce sont les mathématiques, qui chaque année et de manière stable,

pour l'ensemble du secondaire, recueillent le plus de notes insuffisantes suivies par le français, puis dans une proportion nettement moindre par les autres matières, comme l'anglais et l'histoire (MENJE, 2013b). La question de l'échec semble donc cruciale en mathématiques tant au primaire qu'au secondaire. Mais comment prévenir tant de difficultés dans ce domaine ? Cette problématique est bien sûr complexe et implique la prise en compte de différents facteurs. Néanmoins, une des pistes d'action encore peu prise en considération, pourrait être envisagée dès le préscolaire dans un enseignement organisé des premières compétences mathématiques. Notre proposons dans cet article de montrer tout d'abord l'importance pour la réussite future des élèves de l'enseignement des mathématiques, et en l'occurrence des premières compétences numériques, dès le préscolaire. Nous présentons également ce que pensent les enseignants du préscolaire de l'enseignement des mathématiques pour les jeunes enfants. Nous développons ensuite les résultats de notre recherche menée auprès de futurs enseignants luxembourgeois et mesurant l'évolution de leurs croyances au fil de leur formation.

2. L'importance des premières compétences numériques

Actuellement, de très nombreux travaux mettent en évidence l'importance de développer dès l'enseignement préscolaire les premières compétences numériques (Aunola, Leskinen, Lerkkanen & Nurmi, 2004; Jalbert & Pagani, 2007; Jordan, Kaplan, Ramineni & Locuniak, 2009; Krajewski & Schneider, 2008). En effet, des compétences telles que compter, comparer des quantités, composer et décomposer des nombres sont désormais considérées comme des prédicteurs solides de la réussite en arithmétique dans les premières années du primaire. Autrement dit, face au phénomène d'échec en mathématiques, le rôle de l'enseignement préscolaire peut s'avérer déterminant.

Cependant, ces compétences numériques ne se développent pas spontanément, même s'il existe un processus perceptuel inné. Celles-ci doivent être apprises et dans ce contexte, l'école joue un rôle crucial. Si des situations de la vie de tous les jours peuvent offrir des contextes significatifs, celles-ci semblent insuffisantes pour développer les compétences numériques de base, nécessaires à l'entrée en première année primaire (Cannon & Ginsburg, 2008). Ainsi, il revient aux enseignants du préscolaire de planifier des apprentissages mathématiques et de créer des opportunités pour apprendre. Cependant, traditionnellement, il semble que l'enseignement préscolaire soit essentiellement axé sur le développement du langage et le développement socio-émotionnel ou moteur (Ginsburg, Kaplan & Cannon, 2006). Au Luxembourg, ces priorités sur le développement social et langagier entre tout particulièrement en résonnance dans une société et une école caractérisées par un important multilinguisme et multiculturalisme. On peut donc se demander quelle place les enseignants et futurs enseignants luxembourgeois du préscolaire accordent aux mathématiques dans cet environnement où l'enseignement des langues représente un défi majeur.

3. Les croyances des enseignants à propos des mathématiques au préscolaire

Jusqu'à présent, il existe relativement peu d'études qui se sont intéressées aux croyances des enseignants du préscolaire dans le domaine des mathématiques, surtout si on les compare avec les recherches sur les conceptions des enseignants du primaire (Herron, 2010). Or, l'influence des croyances sur les pratiques de classe a largement été démontrée. Même si les relations entre croyances et pratiques sont complexes et ne relèvent pas de causalité directe, les recherches sur l'innovation pédagogique ont montré que ces croyances agissant comme un filtre à travers lequel les phénomènes et les informations sont sélectionnés et interprétés (Crahay, Wanlin, Laduron & Issaeiva, 2010).

Les études sur les croyances montrent que les enseignants du préscolaire déclarent des attitudes négatives de crainte et d'aversion à l'égard de mathématiques (Hachey, 2013; Lee & Ginsburg, 2007; Stipek, 2008). Ces auteurs ont montré notamment que les enseignants témoignaient d'un manque

d'intérêt à s'engager dans ces activités, qu'ils manquaient de confiance dans leur capacité à enseigner les mathématiques « correctement » et ce, bien que ces enseignants s'adressent à de jeunes enfants, et enfin, qu'ils accordaient peu de temps et de valeur à l'enseignement de cette matière. De telles attitudes ne sont pas sans conséquence pour l'enseignement des mathématiques au préscolaire. En effet, diverses études ont montré que les enseignants pensent traditionnellement que la priorité du préscolaire, c'est le développement physique, social et émotionnel avant l'enseignement des apprentissages académiques (Lee, 2006). Parmi les apprentissages académiques, la langue reste, pour les enseignants, le domaine le plus important à enseigner (Copley, 2004; Lee & Ginsburg, 2009).Cette déclaration sur la primauté accordée aux langues est supportée par les études empiriques d'observation des pratiques de classes et notamment par l'étude de Early, Barbarin, Bryant, Burchinal, Chang et Clifford (2005) qui a observé que 8% du temps d'enseignement est consacré aux mathématiques contre 21% pour la lecture ainsi que le montre le tableau 1 ci-dessous :

Tableau 1 : Temps d'enseignement déclaré en math et en lecture dans l'étude d'Early et al. (2005)

Temps Math	**Temps Langue**	**Temps Math + Langue**
8%	21%	29%

Le tableau 1 montre qu'un total de 29% du temps est accordé aux mathématiques et à la lecture, soit un peu moins d'un tiers du temps accordé aux apprentissages académiques. Et parmi ceux-ci, seuls un petit tiers est accordé aux mathématiques (8%) contre deux tiers (21%) à la lecture. Cette répartition du temps entre les mathématiques et la lecture vient confirmer les résultats empiriques d'une étude plus ancienne menée par Layser, Goodson et Moss (1993).

Les études portant sur les croyances des enseignants ont mis en évidence un certain nombre de croyances. Les travaux récents de Lee & Ginsburg (2009) ont notamment mis en évidence neuf conceptions erronées des enseignants du préscolaire à propos des mathématiques : 1) Les enfants sont trop jeunes pour l'apprentissage des mathématiques, 2) Les mathématiques ne sont indiquées que pour les enfants brillants qui ont le gène des mathématiques, 3) Aborder les nombres et les formes géométriques simples est suffisant en ce qui concerne les apprentissages mathématiques, 4) Le langage et l'alphabétisation sont plus importants que les mathématiques, 5) Les enseignants doivent se limiter offrir un environnement riche, prendre du recul et laisser les enfants jouer et découvrir par eux-mêmes, 6) Les mathématiques ne doivent pas être enseignées en tant que telles mais seulement si les enfants montrent un intérêt, 7) Evaluer les compétences en mathématiques des enfants n'a aucun sens, 8) Les enfants n'apprennent les mathématiques que lorsqu'ils interagissent avec des objets concrets, et 9) Les ordinateurs sont inappropriés pour enseigner et pour apprendre les mathématiques.

Par ailleurs, d'une manière globale, il ressort de l'ensemble des études sur les croyances des enseignants du préscolaire en mathématiques, que celles-ci peuvent se structurer autour de quatre dimensions considérées comme déterminantes pour les pratiques d'enseignement (Lee & Ginsburg, 2009 ; Platas, 2014) :

1. *Les objectifs premiers du préscolaire*.
   Cette dimension concerne le rôle de l'enseignement préscolaire. Celui-ci est-il destiné avant tout au développement socio-émotionnel des jeunes enfants ? au développement des compétences en langues ? et/ou au développement des compétences en mathématiques ?

2. *L'âge approprié pour les apprentissages mathématiques.*
   Certains enseignants pensent que les enfants du préscolaire ne seraient pas suffisamment matures pour apprendre les mathématiques.

3. *Le locus de la genèse des savoirs mathématiques au préscolaire.*
   L'objet de cette dimension est de cerner comment les futurs enseignants se situent par rapport au développement des apprentissages mathématiques. L'enseignant doit-il programmer des activités mathématiques spécifiques et guider les apprentissages ou bien laisser les enfants développer spontanément leurs connaissances au fil des opportunités et des activités de la vie de tous les jours ?

4. *La confiance dans sa capacité à enseigner les mathématiques au préscolaire.*
   Cette dimension vise la confiance des futurs enseignants dans leur capacité à enseigner les mathématiques auprès des jeunes enfants.

La majorité des études portant sur les croyances des enseignants du préscolaire en mathématiques sont de type qualitatif et ont été menées sur la base d'entretiens semi-dirigés. Cependant, tout récemment, Platas (2014), sur la base des résultats de ces travaux, a conçu et validé sur un ensemble de 346 enseignants, un questionnaire quantitatif mesurant ces quatre dimensions.

Notre question de recherche visait à examiner l'évolution des croyances des futurs enseignants depuis leur première année jusqu'à leur dernière année de leur formation à propos de ces quatre dimensions.

4. Méthodologie

Sur la base des travaux de Platas (2014), nous avons conçu un questionnaire que nous avons soumis à 258 futurs enseignants inscrits au Bachelor en Sciences de l'Education. Cette formation s'étale sur une durée de quatre années et prépare tant les futurs enseignants du primaire que du préscolaire. Les étudiants de notre échantillon se répartissent comme suit :

1ère année	72 étudiants
2e année[1]	23 étudiants
3e année	88 étudiants
4e année	75 étudiants
Total	**258 étudiants**

Le questionnaire a été distribué *in situ*, pendant la journée de cours, au terme de certains séminaires. La plupart des items consistaient en affirmation sur lesquelles les étudiants devaient marquer leur degré d'accord en 6 positions (de tout à fait d'accord à pas du tout d'accord).

Pour concevoir notre questionnaire, nous avons repris les 4 dimensions définies dans l'étude quantitative de Platas (2014). Cependant, nous avons procédé à quelques modifications du questionnaire initial. Nous avons tout d'abord traduit les items en français puis adapté certains d'entre eux au contexte luxembourgeois. Enfin, nous avons réduit le nombre d'items du questionnaire initial. En effet, notre questionnaire envisageait également de comparer les items liés aux conceptions sur les mathématiques avec des items similaires mais s'adressant aux autres contenus du curriculum luxembourgeois pour le préscolaire (langues, arts et psychomotricité). Par ailleurs, nous avons approfondi en particulier la dimension sur les objectifs du préscolaire en ajoutant une question demandant aux futurs enseignants de répartir le temps d'enseignement disponible entre les différents types d'activités. Nous avons également questionné les étudiants à propos des pratiques de classe.

[1] La 2e année du bachelor est l'année de la mobilité à l'étranger ; ce qui explique le plus petit nombre d'étudiants de 2e année ayant complété le questionnaire.

Enfin, nous leur avons demandé leur degré d'accord à propos de 9 conceptions erronées mises en évidence par Lee et Ginsburg (2009).

Malgré les adaptations apportées au questionnaire de Platas (2014), chacune des 4 dimensions présentes dans notre étude, indiquent, pour les mathématiques, une haute cohérence interne puisque les alphas de Cronbach sont tous supérieurs à .70.

Tableau 2 : α de Cronbach de chacune des dimensions du questionnaire en mathématiques

	Nb items	**α de Cronbach**
1. Les objectifs premiers du préscolaire	6	.76
2. L'âge approprié pour apprendre les mathématiques	5	.87
3. Le locus de la genèse des savoirs mathématiques	12	.72
4 . La confiance dans sa capacité à enseigner les mathématiques	6	.84

Dans la partie « Résultats », nous nous intéresserons plus particulièrement aux deux premières dimensions « Les objectifs premiers du préscolaire » et « L'âge approprié » et ce, pour les 4 contenus considérés, afin de comparer les positions des futurs enseignants en mathématiques par rapport aux autres domaines importants du préscolaire. Le tableau 3 ci-dessous présente les α de Cronbach de ces deux dimensions en regard des 4 contenus.

Tableau 3 : α de Cronbach des dimensions « Age approprié » et « Objectifs premiers » pour les 4 contenus

Dimensions	**Variables**	**Nombre d'items**	**α de Cronbach**
Objectifs premiers	Mathématiques	6	0,76
	Langues	6	0,63
	Arts	6	0,59
	Psychomotricité	6	0,61
Âge approprié	Mathématiques	5	0,87
	Langues	5	0,74
	Arts	5	0,70
	Psychomotricité	5	0,72

Dans le tableau 3, nous constatons que si dans la dimension « Âge approprié », les α de Cronbach sont tous acceptables ($\geq$ .70), ce n'est pas le cas dans la dimension « Objectifs premiers » où les α de Cronbach sont inférieurs à .70, excepté en mathématiques. Afin de pouvoir comparer les croyances des étudiants en mathématiques et dans les autres domaines, nous avons fusionné ces 2 dimensions, somme toute assez proches, et l'avons rebaptisée « Pertinence des activités au préscolaire ». Le tableau 4 ci-dessous présente les α de Cronbach de cette nouvelle dimension. Ceux-ci sont tous désormais supérieurs à .70 quel que soit le type d'activité (Mathématiques, Langues, Arts et Psychomotricité).

Tableau 4 : α de Cronbach de la nouvelle dimension « Pertinence des activités au préscolaire » pour les 4 contenus

Dimensions	Variables	Nombre d'items	α de Cronbach
Pertinence des activités au préscolaire	Mathématiques	11	0,89
	Langues	11	0,79
	Arts	11	0,75
	Psychomotricité	11	0,75

Dans cet article, nous analyserons l'évolution des croyances concernant cette dimension en nous limitant à comparer les étudiants de 1ere année (N = 72) et ceux de 4e année (N = 75). Dans le contexte multiculturel et multilingue du Luxembourg, la question de l'importance attribuée par les futurs enseignants à l'enseignement des mathématiques au préscolaire se pose tout particulièrement.

5. Résultats

Nous proposons dans cette section de présenter tout d'abord l'évolution des résultats moyens pour l'ensemble des items concernant la nouvelle dimension « Pertinence des activités ». Ensuite, nous analyserons les réponses des étudiants à la question portant sur le temps d'enseignement et considérerons en particulier la place des mathématiques.
Pour rendre compte de l'évolution des résultats, nous avons créé une moyenne des positions des étudiants aux différents items de chaque échelle allant de la position « pas du tout d'accord » (codée 0) à la position « tout à fait d'accord » (codée 5). Les scores moyens ainsi calculés peuvent donc théoriquement varier de 0 à 5. Afin de comparer les réponses des étudiants de 1ère et de 4e année, des ANOVA one-way ont été réalisées en tenant compte de l'année d'étude comme facteur fixe et de la moyenne des positions comme variable dépendante.
Le tableau 5 ci-dessous présente ces résultats pour les étudiants de 1re année et les étudiants de 4e année.

Tableau 5 : Moyenne des avis des étudiants de 1ère et de 4e année aux différents items de la dimension « objectifs premiers et adéquation des activités »

	Moyenne 1ère année	Moyenne 4e année	Différence	
Math	3.09	4.17	1.08	$p < 0.001$
Langues	3.93	4.34	0.41	$p < 0.001$
Arts	4.11	4,32	0.21	$p < 0.03$
Psychomotricité	4.26	4.39	0.13	NS

Le tableau 5 montre tout d'abord que la hiérarchie des activités reste quasiment la même quel que soit le moment de formation (1ère année ou 4e année). Ce sont les activités de psychomotricité qui sont jugées les plus pertinentes au préscolaire (moyenne de 4,26 et de 4,39), suivies par les activités artistiques (moyenne de 4,11 et 4,32), puis les activités langagières (moyenne de 3,93 et de 4,34) et enfin les mathématiques (moyenne de 3,09 et 4,17). Notons qu'en 4e année, cette hiérarchie se modifie légèrement puisque les langues témoignent d'une moyenne légèrement supérieure aux arts et viennent ainsi en 2e position des activités jugées les plus pertinentes.

Nous constatons ensuite, que, que ce soit en 1ère année de formation ou en 4e année, les langues sont considérées comme plus pertinentes que les mathématiques. Ce constat confirme ce que montrent les

recherches menées dans le domaine, à savoir que les activités langagières sont considérées comme plus importantes que les activités mathématiques au préscolaire.

Enfin, dans le tableau 3, nous remarquons une différence plus marquée entre les étudiants de 1ère année et de 4e année (différence de 1,08) en ce qui concerne la pertinence des mathématiques en regard des autres activités. Les étudiants de 4e année sont significativement et nettement plus nombreux à les considérer comme importantes pour le préscolaire que ceux de la 1ère année.

Une des hypothèses concernant cette différence dans les positions des étudiants à propos des mathématiques consisterait à penser que les étudiants de 1ère année envisageraient les mathématiques comme des apprentissages formels et peu propices au développement social et émotionnel considéré dans la littérature de recherche présentée en section 3 comme étant les apprentissages les plus fondamentaux par les enseignants du préscolaire. Les réponses des étudiants à l'item exprimé comme suit : *« Si un enseignant passe du temps à faire des activités de langue / mathématiques / arts / psychomotricité, le développement social et émotionnel des enfants sera négligé »* permettent de soutenir cette hypothèse. Le tableau 6 présente les pourcentages d'étudiants qui sont en désaccord ou en total désaccord avec cette affirmation :

Tableau 6 : Pourcentage d'étudiants en désaccord à l'item « *Si un enseignant passe du temps à faire des activités de langue/mathématiques / arts / psychomotricité, le développement social et émotionnel des enfants sera négligé* »

	1ère année (%)	**4e année (%)**	**Différence**
Langue	91	93	NS
Math	68	90	$p < 0.002$
Arts	93	95	NS
Psychomotricité	94	95	NS

Les résultats du tableau 6 montrent que les étudiants tant de la 1ère année et de 4e année marquent majoritairement leur désaccord à cet item pour les langues, les arts et la psychomotricité. C'est en mathématiques seulement qu'on observe une différence significative entre les étudiants de 1ère année et de 4e année. En effet, en début de formation, seuls 68% des étudiants s'opposent à l'idée qu'enseigner les mathématiques se fait au détriment du développement social et émotionnel des élèves. Au terme de la formation, c'est la majorité des étudiants (90%) qui manifeste son désaccord. Cette différence dans la position des étudiants par rapport aux mathématiques témoigne probablement d'une vision plus intégrée et plus sociale des apprentissages des disciplines et notamment des apprentissages mathématiques, moins développée en 1ère année.

5.1. Le temps d'enseignement attribué aux mathématiques

En complément des échelles reprises de l'étude de Platas (2014), nous avions ajouté la question *« Selon vous, au préscolaire, comment faut-il idéalement répartir le temps d'enseignement disponible entre les différents types d'activités ? »*.

Les activités proposées dans cette question étaient issues du Plan d'étude pour le préscolaire (MENJE, 2011). Il s'agissait des langues, mathématiques, sciences, arts, psychomotricité et excursions. Cette dernière activité n'est pas explicitement mentionnée dans le plan d'étude, mais nos observations dans les classes lors des visites de stages nous ont amenées à considérer également cette occupation des enfants largement plébiscitée par les enseignants. Le total du temps imparti à chacune des activités devait être de 100%. La figure 1 ci-dessous présente les indicateurs moyens de répartition du temps :

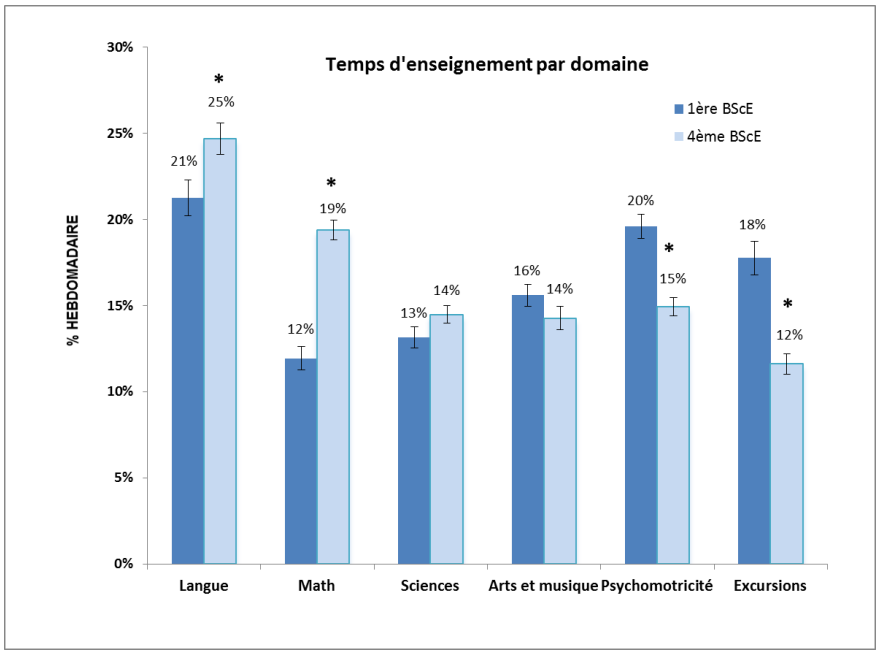


Figure 1 : Temps d'enseignement (%) accordé par les futurs enseignants aux différents types d'activités selon l'année d'étude

Dans la figure 1, les différences significatives entre la 1ère et la 4e année d'étude ont été marquées d'un astérisque. On constate donc que pour les activités de langues, mathématiques, psychomotricité et les excursions, la différence est significative entre le début et la fin de la formation. En 4e année, on observe que les étudiants déclarent vouloir accorder davantage de temps aux apprentissages académiques comme la langue et les mathématiques au détriment de la psychomotricité et des excursions. On constate également d'emblée que les activités langagières sont à nouveau davantage plébiscitées que les mathématiques que ce soit en début et en fin de formation. En 1ère année, les étudiants déclarent en effet vouloir attribuer 21% en moyenne du temps d'enseignement aux apprentissages langagiers contre seulement 12% en mathématiques. En 4e année, la différence s'amenuise pour représenter 25% du temps destiné aux langues et 19% aux mathématiques.

Intéressons-nous maintenant à la hiérarchisation des différentes activités en fonction du temps d'enseignement que les étudiants leur attribuent. Le tableau 7 ci-dessous présente le classement de ces activités selon le moment de formation (1ère ou 4e années d'étude).

Tableau 7 : Hiérarchisation des différents types d'activités selon le temps moyen d'enseignement attribué par les étudiants de 1ère année et de 4e année

	1ère année	**%**	**4e année**	**%**
1	Langues	21	Langues	25
2	Psychomotricité	20	Mathématiques	19
3	Excursions	18	Psychomotricité	15
4	Arts	16	Sciences	14
5	Sciences	13	Arts	14
6	Mathématiques	12	Excursions	12
			Autres	2
		100%		100%

Dans le tableau 7, on relève que si la lecture figure en tête du temps d'enseignement que ce soit par les étudiants de 1ère ou de 4e année, un bouleversement important dans le temps accordé aux autres activités s'opère dans la hiérarchisation observée auprès des étudiants en fin de formation. Les mathématiques qui arrivaient en effet en fin du classement avec seulement 12% du temps d'enseignement en 1ère année, occupent la 2e place en 4e année (19% du temps). Les excursions passent de la 3e position (18%) en 1ère année à la dernière position en 4e année (12%). La psychomotricité reste quant à elle dans le début de classement quel que soit le niveau des études. Ce qui est relativement cohérent avec les affirmations relatives à la dimension « Pertinence des activités » qui témoignent que les étudiants tant de 1ère année que de 4e année considèrent la psychomotricité comme l'activité la plus adéquate du préscolaire.

Intéressons-nous cette fois au temps d'enseignement attribué uniquement aux apprentissages académiques, soit aux mathématiques et à la lecture, présenté dans le tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8 : Pourcentage du temps d'enseignement attribué aux mathématiques et à la langue selon l'année d'étude

	Temps Math	**Temps Langue**	**Temps Math + Langue**
1ère année	12%	21%	33%
4e année	19%	25%	43%
	$p < 0.008$	$p < 0.001$	

On relève en 1ere année une répartition du temps d'enseignement de 1/3 environ (12%) pour les mathématiques, de 2/3 de temps environ (21%) pour la langue pour un temps global de 33% soit un tiers pour l'ensemble de ces apprentissages académiques. Cette répartition (1/3, mathématiques /2/3 langues pour 1/3 total) déclarée par les étudiants de 1ère correspond à celle observée dans les pratiques de l'étude d'Early et al. (2005) présentée dans la section 3 de cet article.

Au terme de la formation, cette répartition se modifie de manière significative avec d'une part, davantage de temps consacré aux domaines académiques (qui passent de 33% à 43% de temps alloué en moyenne), et d'autre part, une répartition plus équilibrée entre les activités mathématiques (qui passent de 12% à 19%) et langagières (qui passent de 21% à 25%).

6. Conclusions

Notre étude visait à mesurer l'évolution[2] des croyances des futurs enseignants à propos de la place des apprentissages mathématiques au préscolaire. Dans ce but, nous avions analysé les positions des étudiants de 1ère année par comparaison à celles des étudiants de 4e année impliqués dans le « bachelor en sciences de l'éducation » formant les enseignants du préscolaire et du primaire à l'Université du Luxembourg. Nos résultats montrent des différences significatives entre les deux populations. On ne peut exclure totalement un effet de cohorte, mais dans les limites de notre étude, on peut affirmer qu'au cours de leur dernière année de formation, les étudiants témoignent d'une considération tout autre des mathématiques au préscolaire. Celles-ci sont jugées significativement plus importantes dans la dimension « pertinence des activités ». Les futurs enseignants déclarent également qu'enseigner les mathématiques au préscolaire ne se réalise pas au détriment des apprentissages sociaux et émotionnels. Enfin, les déclarations des étudiants de 4e année sur le temps d'enseignement accordé aux

[2] Une des limites de la présente étude réside dans l'existence éventuelle d'un effet de cohorte qui pourrait intervenir dans l'explication des différences observées entre la première et la quatrième année. Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, il est prévu de soumettre à nouveau le questionnaire aux actuels étudiants de première année lorsqu'ils seront en quatrième année.

mathématiques montrent une augmentation significative ; celles-ci se voient classées désormais en 2e position après la lecture alors qu'elles étaient positionnées en dernière position par les étudiants de 1ère année.

Il semble que les étudiants de 1ère année présentent une vision plutôt traditionnelle du rôle des mathématiques au préscolaire. Par ailleurs, leur enseignement est considéré par ces mêmes étudiants comme peu compatible avec le développement social et émotionnel des jeunes élèves. Globalement, on constate que ces futurs enseignants en début de formation partagent les opinions des enseignants en fonction mises en évidence dans les recherches menées sur le sujet (Ginsburg, H., Kaplan, R. & Cannon, 2006 ; Ginsburg, Lee & Boyd, 2008).

En fin de formation, les croyances des étudiants en regard des mathématiques se sont donc profondément modifiées. Platas (2014) avait elle-aussi pointé l'importance de la formation reçue par les enseignants en regard des 4 dimensions mesurées, ceux ayant reçu une formation comportant des cours ciblés sur les mathématiques au préscolaire se démarquant de manière significative des autres enseignants. Les étudiants du « bachelor en sciences de l'éducation » ont reçu également des cours sur le sujet. Mais il est probable que l'effet sur le changement de conceptions soit le fruit de différents facteurs au sein de la formation, relatifs tant à leur formation théorique que pratique. Au fil de celle-ci, les étudiants ont probablement développé une vision plus sociale et intégrée des apprentissages académiques comme les mathématiques, ainsi qu'une conception différente des capacités des jeunes enfants. Platas (2014) avait également mis en évidence une forte corrélation entre l'importance attribuée aux mathématiques et le fait de juger le jeune enfant suffisamment mature pour apprendre les mathématiques.

Au seuil de leur vie professionnelle, ces étudiants se déclarent convaincus de l'importance des mathématiques et déclarent vouloir y consacrer une part importante du temps d'enseignement. Cette évolution dans les croyances des étudiants en fin de formation constitue un premier pas dans la lutte contre l'échec en mathématiques, et partant dans la prévention du décrochage scolaire. Mais pour qu'un réel changement puisse s'opérer, ceux-ci devront pouvoir trouver sur le terrain un environnement qui puisse faire écho à leurs croyances et les engager dans des pratiques de classe auxquelles ils croient. On sent ici toute l'importance des collègues et du système éducatif dans lequel ils seront plongés.

7. Références et bibliographie

Adminstration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique - AGERS (2011). *Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2010-2011*. Bruxelles : AGERS.

Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2004). Developmental Dynamics of Math Performance From Preschool to Grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 699–173.

Baruk, S. (1985). L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques

Cannon, J., & Ginsburg, H. (2008). "Doing the math": Maternal beliefs about early mathematics versus language learning. *Early Education and Development, 19*(2), 238-260.

Crahay, M., Wanlin, P., Laduron, I. & Issaeiva, E. (2010). Les croyances des enseignants peuvent-elles évoluer ? Fonctions, origines et évolution des croyances des enseignants. *Revue française de pédagogie, 172,* 85-129.

Deslandes, R. & Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 649-669.

Early, D. M., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Chang, F., Clifford, R. (2005). *Prekindergarten in Eleven-state NCEDL's multi state study of pre-kindergarten and study of state-wide early education programs (SWEEP)*. Chapel Hill: University of North Carolina.

Ginsburg H., Lee J. & Boyd J. (2008) Mathematics education for young children: What it is and how to promote

it. *Social Policy Report*, 22, 3-22.

Ginsburg, H., Kaplan, R. & Cannon, J. (2006). Helping early childhood educators to teach mathematics. In Zaslow M. and Martinez-Beck I. (Eds), Critical issues in early childhood professional development. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 171-202.

Jalbert, J., & Pagani, L. (2007). La composante parentale d'un programme d'éveil numérique destiné aux enfants de milieu socioéconomiquement faible du niveau de la maternelle représente-t-elle une valeur ajoutée? *Revue des Sciences de l'Education*, *33*(1), 147-177.

Jordan, C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. (2009). Early math matters: kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850-867.

Krajewski, K., & Schneider, W. (2008). Early development of quantity number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings form a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction, 19,* 513-526.

Lee, J. & Ginsburg, H. (2009). Early Childhood Teachers' Misconceptions about Mathematics Education for Young Children in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood, 34*(4), 37-45.

Lessard, A., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et Joly, J. (2007). Cheminements de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(3), 646-662.

Ministère de l'Education Nationale et de l'Enfance et de la Jeunesse – MENJE (2011). *Plan d'études : Ecole fondamentale*. Luxembourg: MENJE.

Ministère de l'Education Nationale et de l'Enfance et de la Jeunesse – MENJE (2013a). *Epreuves standardisées 2012-2013 : 6e année : Analyse des résultats*. Luxembourg: MENJE.

Ministère de l'Education Nationale et de l'Enfance et de la Jeunesse – MENJE (2013b). *Statisitiques globales et analyse des résultats scolaires : Enseignement secondaire*. Luxembourg: MENJE.

Platas, L. (2014). The Mathematical Development Beliefs Survey: Validity and reliability of a measure of preschool teachers' beliefs about the learning and teaching of early mathematics. *Journal of Early Childhood Research*, 1476718X14523746.

Atelier A3 :

Contenus disciplinaires et décrochage

UN REGARD DIDACTIQUE SUR LE DECROCHAGE SCOLAIRE : VECU DISCIPLINAIRE DES ELEVES DE TROISIEME (AU COLLEGE)

Jingjing YU*

** Université Charles-de-Gaulle Lille 3, Théodile-CIREL (EA4354), jingjing.yu@etu.univ-lille3.fr*

Résumé. *De nombreux travaux en sociologie, en psychologie, en anthropologie, en pédagogie, etc., témoignent de l'impact de l'école sur le décrochage. Mais l'école n'est peut-être pas une source uniforme de ce problème, car de multiples facteurs scolaires constituent les raisons du décrochage. Parmi les variables scolaires, la prise en compte des disciplines, en tant que mode d'organisation centrale dans l'école, est sans doute indispensable pour comprendre le décrochage et l'accrochage. Mon travail qui s'appuie sur le concept de Vécu Disciplinaire interroge les relations émotionnelles entre les élèves et des disciplines scolaires, tout particulièrement le Français, les Mathématiques, l'Anglais, l'Éducation Physique et Sportive. J'analyse les discours de 64 élèves de troisième (questionnaires et entretiens), afin de mieux mettre en évidence les différentes façons de vivre dans ces disciplines. Cette recherche montre d'une part une forte manifestation du vécu dans les disciplines, et d'autre part que ces vécus sont disciplinaires, c'est-à-dire différents selon les disciplines.*

Mots-clés *: didactique, vécu disciplinaire, conscience disciplinaire, discipline scolaire, 3ème (dernier niveau du collège)*

1. Vécu Disciplinaire et intérêt d'un regard didactique sur la question du décrochage et de l'accrochage scolaire

Les travaux de sociologie, de psychologie, de pédagogie, etc., sur la question du décrochage et de l'accrochage aboutissent à un consensus relatif sur le fait que l'école en constitue un facteur explicatif important. Ces travaux qui portent sur le climat de la classe, sur la relation enseignant-élèves ou sur l'échec scolaire, ne prennent que rarement en considération les disciplines scolaires qui constituent pourtant le mode d'organisation centrale de l'école (voir la *forme scolaire* de G. Vincent, 1994). En même temps, chacun de ceux qui ont fréquenté l'école se rappelle, sans difficulté, la préférence pour une matière au détriment d'une autre, l'envie -ou l'absence d'envie- d'aller à tel cours et pas à l'autre… Cela montre t-il que notre vécu de l'école pourrait varier d'une discipline à l'autre ? Si oui, comment les élèves vivent-ils dans les différentes disciplines scolaires ?

La recherche soutenue et financée par La Sauvegarde du Nord (France) au sein du laboratoire Théodile-CIREL, dirigée par Yves Reuter, autour du concept de Vécu Disciplinaire, a pour objectif d'identifier « *les manières de vivre dans les disciplines, et les effets que produisent leurs fonctionnements, notamment sur les plans physique et émotionnel* » (Reuter, 2013). En d'autres termes, les disciplines ne sont pas seulement une organisation des contenus ou des pratiques d'enseignement et d'apprentissages, par exemple, mais aussi des espaces spatio-temporels vécus où les élèves éprouvent de la joie ou de la souffrance, des envies d'investissement ou de retrait, de l'ennui ou de l'intérêt, du bien-être ou du mal-être... Plus précisément, la recherche vise à comprendre les manières de vivre engendrées par les contenus, les fonctionnements disciplinaires, les modes de travail pédagogique (traditionnelle *vs* alternative), etc.

Dans cette recherche, nous supposons en effet que le « décrochage scolaire »[1] peut être expliqué, au moins en partie, par des « décrochages disciplinaires ». C'est-à-dire que c'est parfois le vécu disciplinaire, en Mathématiques, en Français, etc. qui peut être à l'origine d'un décrochage plus général. Je présente ici quelques résultats issus de questionnaires d'élèves de troisième dont je m'occupe, ainsi que quelques remarques que j'ai effectuées au cours de l'analyse.

2. Population et disciplines en question

Mon travail sur le concept de Vécu Disciplinaire interroge donc les relations émotionnelles qu'entretiennent des élèves français de troisième avec des disciplines scolaires. J'ai choisi la classe de 3ème, car la classe de 3ème est celle en France où s'achève le collège et où les orientations sont cruciales. Après cette classe, les élèves sont orientés dans des filières différentes (études générales, technologie, CAP, BEP, etc.) et ils n'ont donc plus les mêmes enseignements prescrits dans les différentes disciplines (par exemple, les programmes en mathématiques en CAP ne sont pas ceux de la 2e générale). C'est ainsi une classe très intéressante pour comparer les vécus disciplinaires des élèves.

Quatre disciplines sont étudiées dans mon travail : le Français, les Mathématiques, l'Éducation Physique et Sportive (désormais EPS), et l'Anglais. Le Français et les Mathématiques sont deux disciplines centrales de tout cursus scolaire. L'EPS est une discipline « corporelle » et « périphérique ». Alors que l'Anglais, la première langue vivante étrangère dans beaucoup d'établissements, peut-être considéré comme une discipline linguistique étrangère. Donc, je peux effectuer une confrontation :

- entre disciplines « centrales » et disciplines « périphériques » ;
- entre disciplines « littéraires » et disciplines « scientifiques » ;
- entre disciplines « cognitives » et disciplines « corporelles » ;
- ou encore entre « linguistique maternelle » et « linguistique étrangère ».

Ces confrontations permettent de mettre au jour aussi bien des points communs que des différences dans les manières de vivre les disciplines, et donc de voir comment l'organisation en disciplines au collège, en France entraine une organisation des vécus des élèves au collège.

3. Le recueil des données

Les données sont recueillies principalement par des questionnaires. Ces questionnaires portent sur trois dimensions : les disciplines aimées / moins aimées, le bon / mauvais souvenir dans une discipline, et les disciplines qui motivent et démotivent. Les questionnaires sont des questionnaires longs, uniquement composés de questions ouvertes, telles que « Quelle est la matière que tu préfères / que tu aimes le moins à l'école ou au collège ? Pour quelles raisons ? », « Quel est ton meilleur souvenir dans une matière scolaire ? »
Ils ont été adressés à 64 élèves de trois classes de troisième de deux collèges situés pour le premier en banlieue parisienne et pour le second dans la région Nord-Pas-de-Calais en France.
Les élèves sont nés en 1997 ou 1998, ils avaient donc entre 15 et 16 ans lors de la passation du questionnaire.

[1], Ce terme est utilisé souvent par des journalistes, des chercheurs, etc.

4. Quelques résultats

Je développe quelques résultats, qui montrent :
- qu'en effet il y a une forte manifestation du vécu dans les disciplines ;
- que les vécus sont disciplinaires, c'est-à-dire différents selon les disciplines.

Ensuite, je montre les façons dont je peux reconstruire quelques caractéristiques du « vécu disciplinaire » dans les disciplines que j'étudie.

4.1 Analyse des termes utilisés par les élèves : une forte manifestation du vécu

J'ai relevé les termes comme par exemple « aimer », « détester », « adorer » dans les réponses aux différentes questions. Les termes que les élèves utilisent pour décrire leur appréciation d'une matière ne montrent pas seulement une préférence ou un rejet, mais aussi une graduation ou un niveau de cette préférence ou de rejet.
Les termes peuvent aussi varier selon les disciplines. Dans la description des matières « corporelles / manuelles » comme l'EPS, l'Art plastique ou la Musique, les élèves utilisent des termes comme « agréable », « détendre », « apaisant », « décompresser », etc. qui ne se trouvent pas pour décrire les Mathématiques ou le Français, qui sont des matières plutôt décrites avec des termes tels que « ennuyeux », « long ».

Si les matières scolaires sont sources de vécu et d'émotion (Reuter, 2013), le vécu et l'émotion produits par le fonctionnement disciplinaire se manifestent aussi sur le plan physique. C'est surtout le cas des mauvaises notes inattendues : *« j'avais tellement bien travaillé, révisé pour avoir une bonne note, mais au final, j'ai un 8 / 20. J'ai passé ma semaine à pleurer* » (Deborah). Pourtant l'évaluation ne génère pas que des vécus négatifs. Je reviens plus loin sur cette question.

Les analyses précédentes montrent bien que le vécu disciplinaire existe et qu'il est parfois douloureux. C'est peut-être là des raisons de décrochage. Étudier le vécu peut ainsi permettre de voir le côté douloureux qui génère le décrochage mais aussi approcher le côté agréable, positif qui pourrait être pensé pour « accrocher ».

4.2 Manières de vivre différentes d'une discipline à l'autre

Le deuxième résultat, consiste à mon sens en ce que ces vécus sont différents selon les matières et les élèves. Je montre que :
- les matières préférées des élèves varient selon le niveau de scolarité ;
- que les souvenirs ne sont pas les mêmes en mathématiques, en français … ;
- enfin que l'envie d'aller à l'école est attachée à des disciplines scolaires bien précises.

4.2.1 Les réponses aux questions « quelle est ta matière préférée / moins aimée ? »

Parmi les matières préférées, les élèves citent le plus souvent l'EPS, les Mathématiques, et les Arts-plastiques, l'Espagnol, et l'Anglais. Les matières les moins aimées sont les Mathématiques, le Français, la Musique, l'Histoire-géographie.
J'effectue ici deux remarques. D'abord, en comparant le nombre des matières citées (119 en total) et le nombre des élèves (64 en total), je m'aperçois que le nombre de matières citées est bien supérieur au nombre des élèves. Les élèves n'aiment pas qu'une seule matière.

Plus précisément, les collégiens enquêtés n'ont pas forcément un « goût » unique envers une discipline dite « littéraire » ou « scientifique ». Autrement dit, ils peuvent aimer à la fois le Français et la

Physique-chimie ou l'Anglais et les SVT. C'est très différent des lycéens à la fin du lycée[2].

Ensuite, les matières de l'examen final du brevet des collèges, c'est-à-dire Mathématiques, Français, Histoire et Géographie sont peu appréciées, ou diversement appréciées (Or, pour les Mathématiques, ce n'est pas le cas en primaire où les Mathématiques sont majoritairement aimées comme le montre notre recherche). Ce qui fait que sans doute cet examen en tant que fonctionnement disciplinaire est redouté, car le fonctionnement tout au long de l'année visant la préparation de l'examen avec un nombre d'exigences plus important de la part des enseignants, des familles renforce l'appréhension de l'échec à l'examen et modèle donc le vécu dans ces différentes disciplines.

4.2.2 Les réponses aux questions « quel est ton meilleur / pire souvenir ? »

Lorsqu'il est demandé à ces mêmes élèves quel est l'un de leurs meilleurs souvenirs dans une matière scolaire, ils choisissent massivement de raconter un souvenir en EPS ou en Français. En revanche, lorsqu'il leur est demandé de raconter un mauvais souvenir dans une matière scolaire, ce sont les Mathématiques et le Français qui sont le plus souvent évoqués. J'en conclus que l'EPS est encore une fois une discipline bien vécue pour ces élèves, alors que les Mathématiques sont plutôt mal vécues, et que le Français peut être à la fois le cadre d'un bon et d'un mauvais souvenir.

4.2.3 Les réponses à la question « quelle matière te donnerait le plus / moins envie d'aller à l'école ? »

Les élèves répondent massivement l'Anglais et la Physique-chimie, tandis qu'à la question « quelle matière te donnerait le moins envie d'aller à l'école ? », ils désignent les Mathématiques, l'Histoire et le Français.

Ce résultat confirme ce qui est montré précédemment, à savoir les distinctions entre matières évaluées à l'examen écrit du brevet (Mathématiques, Histoire, Français) et les matières évaluées en contrôle continu : Anglais, Physique-chimie.

En résumé, les analyses des réponses aux trois groupes de questions (matière préférée / moins aimée ; bon / mauvais souvenir dans une matière scolaire ; matière motivante / démotivante) témoignent que les disciplines sont définitivement catégorisées par les élèves.

4.3 Présence des matières selon les pôles positifs et négatifs

La méthode ici est de compter combien de fois les matières sont citées positivement, c'est-à-dire combien de fois les élèves la citent comme :
- matière préférée ;
- matière du meilleur souvenir ;
- matière qui donne envie d'aller à l'école (voir tableau 1).

[2] Dans l'équipe de recherche « Vécu Disciplinaire », j'étudie aussi une classe de Terminale.

Tableau 1 : Matières citées dans le pôle positif

EPS	25
Mathématiques	18
Français	17
Anglais	16
Espagnol	16
Histoire- géographie	13
Art-plastique	13
Physique-chimie	13
Technologie	11
SVT	9
Education musicale	4
Allemand	3
Education civique	2
Latin	1

Ainsi que pour les citations négatives, c'est-à-dire combien de fois la matière était citée :
- comme matière détestée ;
- comme matière du pire souvenir ;
- comme matière qui ne donne pas envie d'aller à l'école (voir tableau 2).

Tableau 2 : Matières dans le pôle négatif

Mathématiques	35
Français	26
Histoire- géographie	14
Technologie	9
Education musicale	9
EPS	7
Art plastique	7
Anglais	7
Physique-chimie	6
Espagnol	4
SVT	2
Latin	2
Allemand	2

Je constate que les matières citées positivement sont, dans cet ordre l'EPS, les Mathématiques, le Français et l'Anglais. Et les matières citées négativement sont dans l'ordre les Mathématiques, le Français et l'Histoire-géographie.

Ces résultats montrent au moins deux choses : d'abord, l'EPS et l'Anglais sont cités majoritairement positivement, et cela parce que, selon les raisons avancées par les élèves, l'EPS est une discipline où il est permis de bouger, et l'Anglais une discipline dont l'utilité est souvent reconnue. En revanche, l'Histoire est plutôt vécue négativement par ces élèves à cause de ses fonctionnements disciplinaires tels que « *retenir les noms de villes* », « *comprendre les définitions* ».

Ensuite, le Français et les Mathématiques, sont des matières citées de manière importante à la fois sur le pôle positif et sur le pôle négatif. Elles suscitent donc fréquemment des émotions chez les élèves, mais ces émotions sont différenciées, voire personnelles. C'est-à-dire qu'à la différence de l'EPS ou de l'Histoire pour lesquelles les réponses tendent au consensus, le vécu en Mathématiques et en Français est très différent d'un élève à l'autre. Par exemple, un élève dit « *je n'ai pas envie d'aller à l'école, à cause des maths, à chaque fois cela me stresse d'être interrogé à l'oral comme à l'écrit* » (Marine), alors qu'un autre déclare « *je suis contente de venir en cours pour les maths, quand je sais que j'ai une interro ou un DM … je suis toujours ravie de venir pour les maths … je sais les cours, bref, j'aime les maths*» (Claire).

Ces deux exemples montrent la variation des effets de l'évaluation selon les élèves. Les interrogations en mathématiques peuvent être à la fois une motivation d'aller à l'école et une raison pour laquelle l'élève n'a pas envie d'aller à l'école. Ce sont donc des réponses contradictoires à propos de l'évaluation, qui se différencient d'un élève à l'autre. Pour le dire plus précisément, l'appréhension de l'évaluation existe sans doute (« *je préfère avoir une absence qu'une mauvaise note* » (Sarah), et en même temps, l'évaluation peut être une véritable motivation et un bon vécu (« *j'avais bien révisé mon contrôle de français et voulais montrer à ma prof que j'étais capable d'avoir une bonne note en français* » (Robert), « *j'ai envie d'aller à l'école pour l'Espagnol car de temps en temps on fait des évaluations du coup même si en weekend j'ai beaucoup envie de venir à l'école pour voir mes résultats* » (Nadyaria). Il n'y a pas forcément de lien entre la façon dont les élèves vivent l'évaluation (positivement ou négativement) et leur résultat (bon ou mauvais). En d'autres termes, l'évaluation est parfois motivante pour les élèves moyens ou en difficulté (« *j'ai envie de venir en SVT, j'attendais le jour du contrôle pour venir* » (Amal), et en même temps, elle peut être démotivante pour les bons élèves (« *je n'ai pas envie de venir au collègue le jour du brevet blanc de français et toutes les interros et les DS de cette matière* » (Antony).

5. Conclusion

Si, selon le Ministère de l'Éducation Nationale de France, la première étape de la lutte contre le décrochage scolaire consiste à « *comprendre la situation d'un élève pour le faire renouer avec les apprentissages* »[3], comprendre dans une perspective didactique, qui étudie les disciplines scolaires, est sans doute judicieux en offrant une nouvelle piste pour comprendre le décrochage et l'« accrochage ».

La recherche que j'effectue, limitée ici à des résultats quantitatifs, montre bien que ces élèves de 3ème ont un vécu disciplinaire qui dépend largement des disciplines scolaires : L'EPS est une discipline très appréciée, alors que les mathématiques est une discipline moins aimée, etc. ; Certains fonctionnements disciplinaires, entre autre l'évaluation, constituent une raison du vécu disciplinaire négatif surtout pour les disciplines de l'examen final du brevet des collèges (Mathématiques, Français, Histoire et Géographie), mais il serait imprudent d'affirmer l'existence du lien entre l'évaluation et l'échec scolaire.

L'analyse du vécu disciplinaire, une approche didactique pourrait donc mettre en lumière des raisons plus disciplinaires que scolaires aux décrochages ou aux « accrochages ».

[3] Voir le site du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (France)

Références bibliographiques

Cohen-Azria, C., Lahanier- Reuter, D., Reuter, Y. (dir) (2013) : Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire. Rennes : PUR.

Lebeaume, J. (2000) : Jeux d'étiquette, jeux de kim, jeux de famille, puzzles ou devinettes à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles 2 et 3. *Aster, n°31*, 197-215.

Reuter, Y. (2007) : La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Education et didactique*. *Vol.1*(2), 57-71.

Reuter, Y. (2013) : Un déplacement théorique en didactique (s) : le vécu disciplinaire des élèves, Journée d'étude du laboratoire EMA : Souffrances, plaisirs et autres émotions des enfants à l'école, mardi 8 octobre, Université de Cergy-Pontoise.

Vincent, G. (dir.) (1994) : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Yu, JJ., (2012) : *La conscience disciplinaire des élèves de 5eme en français, mathématiques et EPS.* Mémoire de M2 en Sciences de l'éducation. Université de Lille3.

Site web « La lutte contre le décrochage scolaire » : http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html

VECU DISCIPLINAIRE, DECROCHAGE ET RACCROCHAGE SCOLAIRE

Yves Reuter*

**Université Charles de Gaulle, Lille 3, yves.reuter@univ-lille3.fr*

***Résumé**: Cette contribution présente une recherche portant sur les relations entre les manières dont les élèves vivent les disciplines et le rapport global à l'école, en relation aux phénomènes de violence et de décrochage. L'auteur commence par justifier la présence, qui pourrait paraitre surprenante, d'une approche didactique sur ces questions. Puis, après avoir précisé les modalités de fonctionnement de la recherche effectuée, il spécifie les principaux concepts utilisés et, plus particulièrement, celui de vécu disciplinaire. Il expose aussi quelques-uns des premiers résultats obtenus avant d'ouvrir une réflexion sur les pistes d'intervention possibles.*

Mots-clés : conscience disciplinaire, décrochage, didactiques, vécu disciplinaire, violence scolaire.

Ma contribution rend compte d'une recherche en cours, étudiant les relations entre la manière dont les élèves « vivent » les différentes disciplines scolaires et le décrochage scolaire. Le cadre théorique qui la sous-tend est celui des didactiques. Elle appréhende donc les phénomènes scolaires au travers du prisme des contenus d'enseignement et d'apprentissages et des disciplines (Martinand, 1987; Reuter, dir., 2007/2013).

Je commencerai par expliquer la genèse de cette recherche. Puis, j'exposerai ses principales modalités, avant de préciser les trois principaux concepts utilisés: *discipline scolaire*, *conscience disciplinaire* et *vécu disciplinaire*. Je présenterai enfin les premiers résultats obtenus ainsi que quelques pistes d'intervention envisageables.

1 La genèse de la recherche

Deux constats sont à l'origine de la recherche que nous avons entreprise: certaines limites des entrées didactiques « classiques » et les paradoxes de nombre d'approches du décrochage.

1.1 Les limites des entrées didactiques dominantes

Le premier constat à la source de cette recherche réside dans ce que je considère comme des limites des entrées didactiques encore dominantes. De fait, une certaine tradition de recherche en didactiques a sous-estimé et sous-estime encore les questions du vécu, du bien-vivre ou du mal-vivre à l'école, et cela pour plusieurs raisons, parmi lesquelles :

- L'idée qu'une neutralité sociale et affective des contenus d'enseignement et d'apprentissages serait possible;
- La focalisation sur l'élève envisagé comme sujet épistémique, dont la cognition serait susceptible d'exister indépendamment de toute autre dimension;
- La crainte de quitter le domaine didactique en s'aventurant sur les terrains des psychologues, des pédagogues, des sociologues[1]...

1. C'est ainsi la position de Jean-Pierre Astolfi (1997, p.99).

Il me semble que ces idées sont plus des pré-construits qui résistent difficilement à l'examen que de véritables positions défendables dans le champ actuel des didactiques et qu'il est donc nécessaire de s'en distancier. Cela d'autant plus que le constat exposé mérite d'être modalisé en raison de l'existence de recherches anciennes, en didactiques ou proches d'elles sur cette question, recherches qui insistaient sur l'importance des dimensions liées au vécu, *via* les questions du sens (Bkouche, Charlot, Rouche,1991), des difficultés ou des erreurs (Baruk, 1973, 1985; Brousseau, 1978), du langage employé et de ses effets différenciés sur les élèves (Nimier, 1976), des malentendus (Halté, 1981,1984), ou encore du recours aux pédagogies alternatives (Halté, dir.1982) afin de faire vivre aux élèves des configurations disciplinaires moins éprouvantes. Il convient d'ailleurs de remarquer que ces travaux entraient en congruence avec la critique de l'école présente dans nombre de travaux de sociologie: implicites du discours magistral, valeurs socialement marquées (Bourdieu et Passeron, 1970), contenus des manuels et exercices marqués idéologiquement, en relation avec des rôles sociaux (Vincent, 1980)...

À ces modalisations s'ajoute encore un autre élément qui contribue à éclairer la genèse de cette recherche: les orientations du laboratoire Théodile qui a, depuis ses origines, manifesté une volonté constante de dialogue interdisciplinaire[2]et qui a, plus récemment, approfondi ses recherches sur deux questions, notamment:

- La mise en interrogation des notions de *matière* ou de *discipline* ;
- Les variations considérables dans les configurations disciplinaires instaurées selon les modes de travail pédagogique (Lesne, 1977) et les effets conséquents fort différents de vécu et d'apprentissages chez les élèves concernés[3].

1.2 Les paradoxes de nombre d'études sur le décrochage

Mais, la mise en œuvre d'une telle recherche sur les relations entre vécu disciplinaire et décrochage scolaire, repose sur un second constat, à savoir ce qui m'apparaissait depuis un certain temps déjà comme des paradoxes de nombre d'études sur le décrochage.

Je pense, par exemple, à l'abord, principalement négatif de l'école, dans nombre de travaux de sociologie ou référés à la sociologie, ce qui me parait relever plus d'un a priori que d'une construction de recherche. Je pense encore à la réduction de l'école, à laquelle est pourtant reconnue une place non négligeable dans la genèse du décrochage[4], à un back-ground uniformisé, faisant très souvent peu de cas des disciplines.

Il me semble donc que nombre d'études sur la violence ou le décrochage scolaire considèrent l'école de manière globalisante comme si le vécu était adisciplinaire, voire comme s'il n'y avait pas, chez les élèves, *d'identité disciplinaire* et de genèse de cette identité[5]. Comme si le décrochage touchait indifféremment toutes les disciplines et, comme si, toutes les disciplines y contribuaient de manière indifférenciée.

---

2. Ainsi, dès la création du laboratoire Théodile en 1991, j'ai tenu à ce que des colloques et des journées d'étude permettent un véritable dialogue avec les tenants d'autres disciplines de recherche.
3. Voir la recherche sur l'école Freinet de Mons en Baroeul (Reuter, dir. 2007) et le travail de thèse de Francis Ruellan (2000) sur les relations entre enseignement de l'écriture et pédagogie de projet.
4. Voir, par exemple, Berthet et Zaffran, dir., 2014, Blaya 2009 et 2010; Collectif, 2012; Debarbieux 2006; Debarbieux *et alii*, 2012; Debarbieux et Fotinos,2012...
5. Même si ce vécu et cette identité prennent sans doute des formes différentes de ceux des enseignants chez qui ils sont reconnus (Blanchard-Laville, 2001; Barrère, 2003; André *et alii,* 2012...).

2 Les concepts utilisés

J'en viens maintenant à une présentation succincte des trois principaux concepts sur lesquels je m'appuie.

2.1 Discipline scolaire

J'ai souligné à de multiples reprises à quel point la notion de discipline était fondamentale pour comprendre les fonctionnements scolaires puisqu'il s'agit d'un mode d'organisation essentiel de l'école, caractéristique de ce que certains historiens et sociologues appellent la *forme scolaire* (voir notamment Vincent, 1980 et 2012, Vincent dir., 1994). J'ai aussi insisté sur son importance pour les didactiques puisque celles-ci se constituent historiquement en référence aux disciplines scolaires et que les didacticiens sont des spécialistes de l'enseignement et des apprentissages de contenus référés ou référables à des disciplines (Reuter, dir., 2007/2013).

Mais j'ai aussi noté, à la suite d'André Chervel (1988), à quel point la notion de discipline demeurait floue et mal définie (Reuter et Lahanier-Reuter, 2004/2007). Sa complexité est due, entre autres éléments, à ses multiples dimensions (matérielle, institutionnelle, épistémique…) et à ses modalités d'existence très variées selon les pays, les époques, les moments du cursus, les filières, les pédagogies, les acteurs… Cela m'a donc conduit à retravailler cette notion et à effectuer différentes propositions dont je ne rappellerai ici que les principales[6].

Il convient d'abord de remarquer, à la suite de Chervel (1988) que les notions de matière (d'enseignement) et de discipline ne se recoupent pas nécessairement même si, pour des raisons d'exposition, je m'en tiendrai ici à une distinction possible entre « niveaux », le niveau « global » étant celui de la matière/ discipline et les autres, ceux des composantes (ou sous-disciplines).

Afin de tenter de préciser encore les choses en évitant toute perspective naturalisante, nous avons aussi proposé (Reuter et Lahanier-Reuter, 2004/2007) le concept de *configuration disciplinaire,* essentiel à mes yeux*,* pour désigner les différentes modalités d'existence des matières et des disciplines selon les pays, les périodes historique, les moments du cursus, les pédagogies[7] et les *espaces d'existence sociale*. J'ai ainsi proposé de distinguer quatre espaces qui me paraissent essentiels: l'espace des *prescriptions* qui définit ce qui est licite ou illicite; l'espace des *recommandations* qui regroupe les dispositifs, institutions et acteurs qui préconisent tel ou tel mode de fonctionnement qui serait le meilleur selon eux mais sans que ces recommandations aient force de loi[8]; l'espace des *pratiques d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires*; l'espace de la *(re) construction- appropriation des disciplines* par les acteurs[9].

Je propose encore de considérer qu'une discipline s'analyse au sein d'un *système disciplinaire*, propre à tel pays, tel période, telle étape du cursus, telle filière, tel espace… Ce système définit le statut de la discipline, son importance, sa fonctionnalité, ses relations avec les autres disciplines.

---

6. Je m'explique plus avant sur ces propositions dans *Le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (*Reuter, dir. 2007/2013), dans un article consacré centralement à ces questions (Reuter, 2011), et dans un article à paraitre (Reuter, à paraitre).

7. De fait, les mathématiques ne se présentent pas sous la même forme au CE2 et en Première S et le « Français » a des modalités d'existence différentes en pédagogie « classique » ou dans les pédagogies alternatives.

8. Cela regroupe, par exemple, corps d'inspection, conseillers pédagogiques, instituts de formation, mouvements pédagogiques, manuels...

9. Cela n'est pas sans relation avec la notion de « rapport à » (Beillerot, 1989; Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, dir. 1996, Charlot, 1997 ou 2003; Barré de Miniac, 2000 ou 2011...)

2.2 Conscience disciplinaire

Dans le cadre ainsi tracé, j'ai proposé le concept de *conscience disciplinaire* (Reuter 2003 et 2007; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, dir., 2013) qui renvoie aux modalités selon lesquelles les acteurs scolaires ou extrascolaires reconstruisent les disciplines selon des modalités plus ou moins claires, plus ou moins pertinentes… Ce concept permet d'ouvrir un espace de questionnements sur les relations entretenues entre ces modalités d'existence de la conscience disciplinaire et les malentendus possibles, voire la réussite ou l'échec d'un certain nombre d'élèves[10]…

Cela nous a donc conduits à explorer plus précisément certains fonctionnements disciplinaires et les effets qu'ils engendrent, avec le constat de variations très importantes selon les élèves, variations engendrant, dans certains cas, pertes de repères et malentendus (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, dir., 2007/2013; Yu, 2012)… Ces variations peuvent, par exemple, porter sur ce que signifie comprendre dans les différentes disciplines selon les élèves, les tensions afférentes et les stratégies mises en œuvre pour *comprendre* selon les disciplines et, de ce point de vue, certains résultats nous semblent particulièrement intéressants: l'idée que « comprendre » ne se pose que dans certaines disciplines; l'opposition entre les disciplines où il s'agit d' « apprendre » et celles où il s'agit de « comprendre »; l'opposition entre les disciplines qui seraient « logiques » et celles qui ne le seraient pas; les tensions liées à l'angoisse de ne pas comprendre (Ordonez-Pichetti, 2012)...

Cela m'a conduit complémentairement - au travers des dimensions émotionnelles manifestées par les élèves - au concept de *vécu disciplinaire*.

2.3 Vécu disciplinaire

J'ai ainsi proposé (Reuter, 2013) de définir le vécu disciplinaire comme *mode(s) d'être* dans la discipline (c'est-à-dire au moment de son effectuation), tributaire(s) des contenus et des pratiques disciplinaires, et comme *effet(s) produit(s),* perdurant donc à son effectuation. Les disciplines sont donc considérées à la fois comme des *espaces* de vie et d'émotions et comme des *sources* de vécu et d'émotions qui accompagnent l'effectuation disciplinaire et lui survivent.

3 Présentation de la recherche

J'en viens maintenant à la présentation de notre recherche[11], qui est effectuée avec le soutien d'un important organisme de Travail Social, La Sauvegarde du Nord.

3.1 Objet et spécificités

Cette recherche présente certaines spécificités par rapport à d'autres études sur la question. Elle prend ainsi en compte, non une seule discipline mais l'ensemble des disciplines, telles qu'elles peuvent être désignées par les élèves. Elle est centrée principalement sur la fin de l'école primaire, sur le collège (en prenant aussi en compte les classes de SEGPA) et sur le lycée (filières générales, techniques et professionnelles), sans exclure des explorations auprès d'étudiants ou d'adultes ayant quitté l'école. Elle prend aussi en compte les variations liées aux pédagogies « classiques » ou alternatives.

10.Cela n'exclut cependant pas l'idée d'un noyau dur qui rendrait compte que les configurations soient rattachées à telle discipline plutôt qu'à telle autre, qui rendrait compte aussi des représentations sociales et scolaires partagées ainsi que des conflits qui traversent les différentes disciplines (Reuter, 2011).

11. Cette recherche, qui a débuté en 2013, comprend, à l'heure actuelle, cinq chercheurs (Liliane Boulanger, Sylvie Condette, Dominique Lahanier-Reuter, Yves Reuter, Xavier Sido) et trois doctorantes (Elisabeth Verfaillie-Menouar, Oriana Ordonez, Jing Jing Yu).

La priorité est, en tout cas, donnée à la genèse du décrochage au sein de l'école dans des filières « ordinaires » et non aux modes de traitement expérimentés pour tenter d'y remédier.

Il s'agit de comprendre ce qui a pu engendrer de la souffrance au sein même de l'école afin de prévenir sa reproduction pour d'autres élèves, voire pour les mêmes élèves dans les filières ou les institutions vers lesquelles ils sont orientés en cas de problèmes. Symétriquement, il s'agit de mieux saisir ce qui, *au sein des disciplines*, permet d'engendrer intérêt et plaisir.
L'enjeu est donc d'éclairer ce sur quoi l'école peut avoir prise au travers des enseignements et des apprentissages disciplinaires.

3.2 Remarques sur les méthodes

Nous nous appuyons principalement, à l'heure actuelle, sur des questionnaires et des entretiens[12].
Reste que les problèmes auxquels nous nous confrontons sont multiples. Je me contenterai donc d'en mentionner quelques uns parmi les principaux: les variations très importantes dans les manières de désigner les disciplines qui rendent compliquée l'indexation des réponses à telle ou telle matière; les variations dans les réponses selon qu'on sollicite les préférences, les souvenirs ou l'envie ou non de venir à l'école; les problèmes que rencontrent certains enquêtés pour manier le vocabulaire des sentiments et des émotions...

4 Premiers résultats

Au delà des problèmes méthodologiques rencontrés et de la prudence nécessaire due au fait que la recherche est loin d'être achevée, certains résultats peuvent néanmoins être avancés. J'en mentionnerai quatre ici.

4.1 Les flottements dans la construction de la notion de matière

La notion de matière scolaire demeure très variable pour les élèves, au delà du primaire et jusque dans la population adulte que nous avons pris en compte[13] puisque, en s'en tenant à cette seule population, 96 désignations différentes de disciplines sont apparues. Cela confirme donc nos conclusions de la recherche sur la conscience disciplinaire (Cohen-Azria, Lahanier- Reuter, Reuter, dir. 2013).

4.2 Le poids variable des disciplines dans la construction du vécu

Les disciplines scolaires, en tant qu'elles sont mises en relation avec le vécu, ont certes un poids variable selon les moments du cursus mais, au delà de ces variations, certaines constantes se manifestent: rôle central pour les Mathématiques et le Français mais aussi l'Éducation Physique et Sportive; rôle important pour les autres matières du primaire et du collège; rôle plus faible pour les autres matières (notamment de lycée); rôle inexistant pour les dispositifs pluridisciplinaires (ECJS, TPE,IDD..), pour les « éducation à » et aussi pour l'Éducation civique...

4.3 Les dimensions principales du vécu

Certains axes, à ce moment de nos analyses, apparaissent déterminants dans la construction du vécu en

12. En fait, nous ajoutons à cela des démarches d'analyses de corpus de souvenirs sollicités auprès d'étudiants ainsi que de témoignages plus ou moins fictionnalisés (biographies, autobiographies, romans autobiographiques...) sur lesquelles je ne m'étendrai pas ici, faute de place.
13. Population hétérogène, composée d'un groupe d'étudiants, d'un groupe de BTS et d'un groupe de GRETA préparant différents CAP.

relation aux disciplines: celui du choix ou de l'imposition de telle ou telle matière, celui du domaine du monde auquel réfère la matière indépendamment de ses modalités de fonctionnement scolaires, celui de la mise en œuvre scolaire de la discipline (découpage, contenus, exercices...), celui de la compréhension, celui des formes prises par l'évaluation, celui de l'exposition au regard collectif, celui de l'utilité, celui de la relation à l'identité de l'élève telle qu'il se la construit (valeurs, représentations, projections de soi...) ou encore celui de la spécificité dans le système disciplinaire... Il nous reste encore à stabiliser et à organiser ces dimensions et surtout à préciser comment chacune des disciplines les articule de manière spécifique.

4.4 La mise en question des discours « courants »

Ces premiers résultats conduisent encore à une mise en interrogation de nombre de présupposés relativement partagés sur le vécu scolaire. J'en mentionnerai trois exemples. Le premier concerne le poids des enseignants qui apparait bien plus faible, comparé à d'autres dimensions, que nombre de discours courants pourraient le laisser supposer et qui se comprend essentiellement en articulation aux spécificités disciplinaires. Cela signifie que, pour les élèves, les dimensions positives ou négatives attribuées aux enseignants sont différentes selon les disciplines. Le second exemple concerne les effets des évaluations « classiques » qui seraient essentiellement négatifs, à en croire nombre d'études (Merle, 2002, 2005...), par ailleurs très éclairantes. Or, ces effets sont variables: tout autant positifs que négatifs, selon les résultats des élèves. Le dernier exemple concerne les Mathématiques. S'il est vrai, comme on l'entend souvent, que le poids de cette discipline est loin d'être négligeable sur le pôle négatif du vécu, il convient cependant de remarquer que cela n'est pas vrai pour tout le cursus, notamment pour le primaire où les Mathématiques sont une matière particulièrement appréciée des élèves...

5 Quelques pistes d'intervention possibles?

Il me reste, en conclusion, à réfléchir aux pistes d'intervention possible quant au vécu scolaire et au décrochage. Je demeurerai très prudent, non seulement au regard de l'avancée de notre travail, mais aussi en raison de la difficulté à transformer des éléments d'éclairage en préconisations. Je ne proposerai donc, à titre de discussion, que trois pistes possibles.

La première consisterait à clarifier pour les élèves le fonctionnement de chaque discipline: en la considérant, d'une part, de manière autonome (principes, objectifs, utilité...), en la considérant, d'autre part, en relation avec le système disciplinaire: points communs et différences avec les autres disciplines. Cela afin de limiter, autant que faire se peut, opacité et malentendus possibles qui pèsent d'un poids non négligeable dans le vécu disciplinaire.

La deuxième piste consisterait à préserver la diversité des disciplines. Ainsi, à l'encontre de nombre de discours qui prônent une sorte de recentrage sur les disciplines dites fondamentales, notamment pour les élèves en difficulté, il me semble que notre recherche montre au contraire l'importance de matières dites secondaires, au premier rang desquelles l'EPS, pour maintenir un rapport à l'école positif et donner envie de venir, justement pour les élèves en difficulté.

La dernière piste, sur laquelle, je m'arrêterai ici, consisterait à prendre la mesure de l'importance des modes d'actualisation des disciplines, de ce que nous avons appelé des *configurations disciplinaires*. On se rend compte en effet, au travers de cette étude, comme de bien d'autres d'ailleurs, qu'un rapport négatif à telle ou telle discipline n'a rien d'inéluctable mais semble plutôt fortement tributaire de la manière de faire fonctionner la discipline... ce qui rend optimiste pourvu qu'on accepte de s'interroger sur les fonctionnements instaurés... Reste cependant à préciser les configurations disciplinaires les plus intéressantes sur ce plan en tenant compte des différentes catégories d'élèves.

6 Références bibliographiques

André, B., Bouysse. V., Paguet. J.M., Pajot. B., Poncelet. Y., Rage. M., Sorbe. X., Collet-Sasserre. J., Dulot. A., Perritaz. A., Robert. Y., Szymankiewicz. C., Baratin. A. (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes*. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, Rapport, n° 2012-070, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration nationale et de la recherche, Juillet.

Astolfi. J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

Barré de Miniac. C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Barré-de Miniac. C. (2011). Le rapport à l'écriture: une notion heuristique ou un nouveau concept?. In B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 175-194). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Barrère. A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Baruk. S. (1973). *Echec et maths*. Paris : Seuil.

Baruk. S. (1985). *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*. Paris : Seuil.

Beillerot. J. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.

Beillerot. J., Blanchard- Laville. C., Mosconi. N., (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Berthet. T., Zaffran. J. (2014). *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bkouche. R., Charlot. B., Rouche. N. (1991). *Faire des mathématiques : le plaisir du sens.* Paris : Armand Colin.

Blanchard-Laville. C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

Blaya. C. (2009). L'absenteisme des collégiens : prévalence et caractéristiques. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 42, n° 4, 39- 58.

Blaya. C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Bourdieu. P., Passeron. J.C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.

Brousseau. G. (1978). *Monographie d'un enfant en difficulté : l'enfant Gaël*. Bordeaux : IREM de Bordeaux.

Charlot. B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot. B. (2003). La problématique du rapport au savoir, In S. Maury, M. Caillot (dir.). *Rapport au savoir et didactiques* (pp.33-49). Paris : Fabert.

Chervel. A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n° 38, 59-119.

Cohen-Azria. C., Lahanier-Reuter. D., Reuter. Y., (dir.) (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à l'école primaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Collectif (2012). *Refondons l'école de la République. Le rapport de la concertation*. Rapport remis au Président de la République. Juillet.

Debarbieux. E. (2006). *Violence à l'école, un défi mondial*. Paris : Armand Colin.

Debarbieux. E., Anton. N., Astor. R.A., Benbenishty. R., Bisson-Vaivre. C., Cohen. J., Giordan. A., Hugonnier. B., Neulat. N., Ortega Ruiz. R., Saltet. J., Veltcheff. C., Vrand. R. (2012). *Le « climat scolaire » : définitions, effets et conditions d d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction Générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale, MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Debarbieux. E. & Fotinos. G. (2012). *L'école entre bonheur et ras-le-bol, Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire*. Observatoire de la Violence à l'École, Université Paris-Est Créteil, septembre.

Espinosa. G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : PUF.

Halté. J.F. (1981). Pour changer l'écrire. *Pratiques*, n° 29, 23-46.

Halté. J.F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique, *Pratiques*, n° 44, 61-69.

Halté. J.F., (dir.) (1982). *Pratiques*. n° 36, *Travailler en projet*. Metz : CRESEF.

Lesne. M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris : PUF.

Martinand. J.L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les Sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle*, Vol 1-2, 23-35.

Merle. P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maitre-élèves. *Revue Française de Pédagogie*, n° 139, 31-51.

Merle. P. (2005). *L'élève humilié: l'école : un espace de non droit*. Paris : PUF.

Nimier. J. (1976). *Mathématique et affectivité : une explication des échecs et des réussites*. Paris : Stock.

Ordonez-Pichetti. O. (2012). *Qu'est-ce que comprendre dans les différentes disciplines scolaires ? Étude en classe de troisième en français, mathématiques et éducation musicale*. Mémoire de M2 en Sciences de l'Education. Université de Lille3.

Pourtois. J.P. & Mosconi. N., (dir.) (2002). *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris : PUF.

Reuter. Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La lettre de la DFLM*, 32, 18 - 22.

Reuter. Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique,* vol.1, 57-71.

Reuter. Y., (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

Reuter. Y., (2007/2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 3ème éd.

Reuter. Y. (2011). Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. In B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir). *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp.35-60). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Reuter. Yves (2013). Un déplacement théorique en didactique (s): le vécu disciplinaire des élèves. Journée d'étude du laboratoire EMA : *Souffrances, plaisirs et autres émotions des enfants à l'école*, mardi 8 octobre, Université de Cergy-Pontoise.

Reuter. Y. (à paraitre). Didactiques et disciplines: une relation structurelle. *Éducation et didactique*.

Reuter. Y. & Lahanier-Reuter. D. (2004/2007). L'analyse de la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique. In E. Falardeau , C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27- 42). Québec : Presses de l'université Laval.

Ruellan. F. (2000). *Un mode de travail didactique pour l'enseignement- apprentissage de l'écriture au cycle3 de l'école primaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Université de Lille3. Reproduite par l'Atelier national de Reproduction des thèses.

Vincent. G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Vincent. G. (2011). La forme scolaire : débats et mises au point (première partie). Entretien avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en Didactiques*, n° 13, 109-135.

Vincent. G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Yu. J. (2012). *La conscience disciplinaire des élèves de 5ème en français, mathématiques et EPS.* Mémoire de M2 en Sciences de l'éducation. Université de Lille3. Septembre.

LE ROLE DE LA COMPREHENSION DANS LES DIFFERENTES DISCIPLINES. REFLEXION SUR L'ACCROCHAGE ET LE DECROCHAGE AU COLLEGE.

Oriana Ordonez-Pichetti*

** Université Lille Nord, Ecole Doctorale SHS ; Université Charles de Gaulle Lille 3, Théodile-CIREL EA 4354,* ordonezoriana@yahoo.fr.

Résumé : *Les représentations qu'ont les élèves de la compréhension ou de l'incompréhension des contenus disciplinaires, ainsi que les sentiments qui leur sont associés, pourraient-ils expliquer, au moins en partie, l'accrochage ou le décrochage au collège ? L'étude présentée contribue à mettre au jour des sources possibles du décrochage en analysant les façons qu'ont les élèves de construire les modalités de compréhension des contenus enseignés selon les disciplines scolaires. L'analyse des déclarations des élèves montre qu'il existe des relations entre incompréhension d'un contenu et décrochage dans la discipline.*

Mots clés : *compréhension, conscience disciplinaire, vécu disciplinaire.*

La recherche présentée, issue d'une thèse (Ordonez, en cours) tente de mettre au jour les façons qu'ont les élèves d'appréhender leurs manières de comprendre les contenus disciplinaires enseignés. Cette recherche s'intègre et s'articule avec les travaux menés au sein du laboratoire Théodile-CIREL sur la conscience disciplinaire et sur le vécu disciplinaire tout en s'inscrivant en didactique comparée.

Il s'agit donc d'approcher ce que comprendre signifie pour les élèves selon les disciplines et leurs contenus et d'analyser les liens entre la compréhension ou la non-compréhension dans une discipline et la prise en compte de cette discipline par les élèves. La réflexion sur ces liens possibles glisse facilement vers deux interrogations intéressantes : la compréhension ou l'incompréhension des contenus disciplinaires par les élèves pourrait-elle contribuer, indirectement peut-être, à l'apparition de l'accrochage ou du décrochage au collège ? Est-ce là une piste qui permettrait d'appréhender le décrochage scolaire autrement qu'à partir d'indicateurs socio-culturels, socio-économiques, institutionnels, familiaux ?

Pour tenter de répondre à ces questions, le travail est présenté en trois points. Le premier décrit les références théoriques sur lesquelles s'appuie la recherche et qui permettent de définir les notions et concepts qui sous-tendent ce travail. Dans le deuxième point, les modalités de travail sont exprimées en deux parties. Enfin le troisième point annonce les premiers résultats en quatre axes. Le premier axe s'intéresse aux variations de la conscience disciplinaire et à leurs effets sur le découpage des disciplines. Le deuxième axe traite de la prise en compte des disciplines selon la compréhension des contenus et l'utilité reconnue de ceux-ci. Le troisième axe étudie le comportement des élèves face à l'incompréhension dans une discipline et le quatrième entame une réflexion sur la compréhension, l'élève et l'Institution.

1. Les références théoriques de l'étude

1.1 Conscience disciplinaire

Cette étude s'appuie sur les recherches menées par le laboratoire Theodile - CIREL concernant la notion de discipline scolaire et, plus particulièrement, sur le concept de conscience disciplinaire. Une définition ainsi que les intérêts théoriques, pragmatiques du concept sont proposés par Yves Reuter (2007 revu 2013) : « On pourrait définir la conscience disciplinaire comme la manière dont les acteurs sociaux et, en premier lieu, les sujets didactiques – élèves mais aussi enseignants – reconstruisent telle ou telle discipline. Cela nécessite donc de prendre en compte les formes de ces représentations (des disciplines pouvant être structurées de manière différente par les apprenants et les enseignants) ainsi que la plus ou moins grande clarté dont elles témoignent. ». Ce concept est proche de celui de l'image des disciplines en sciences (Lebeaume, 2000), en histoire (Audigier, 1993 ; Lautier, 1997).

1.2 Vécu disciplinaire

Cette notion voit le jour dans une recherche en cours sur le vécu disciplinaire
[1]. Selon Yves Reuter (2013) : « Il s'agit de comprendre les manières dont les élèves existent dans les disciplines, c'est- à - dire leurs différents modes d'être, de ressentir, de se positionner… dans ces espaces d'enseignement et d'apprentissages: investissement ou distance/ retrait ; bien-être ou mal - être ; plaisir ou souffrance ; ennui ou intérêt ; image de soi valorisée ou dépréciée… Il s'agit complémentairement de comprendre ce que les élèves en retirent, ce qui leur reste (au même titre que des contenus) ».

Le vécu disciplinaire, comme modes d'être dans la discipline, est une notion en construction qui s'intéresse, entre autres, aux sentiments et émotions suscités par la compréhension ou l'incompréhension des contenus dans les différentes disciplines. Ce versant de la recherche sert de socle à mon travail de thèse.
L'articulation de ces différents concepts est présentée dans ce qu'Yves Reuter (2013) a appelé les « modes d'appropriation des disciplines ».

2. Les modalités de travail

2.1 La construction de l'objet d'étude

Il s'agit, à partir des déclarations des élèves et en travaillant dans l'espace des représentations, de voir s'il existe ou non un lien entre sentiment d'incompréhension de certains contenus et décrochage dans la discipline. Ainsi, en précisant la définition du terme *comprendre* et en s'appuyant sur la conscience disciplinaire des élèves, il peut être possible d'éclairer des difficultés ou des malentendus voire des obstacles possibles dans les apprentissages disciplinaires.

Le terme *compréhension* a été choisi pour diverses raisons. C'est un terme utilisé dans les différents espaces intéressant les didacticiens (Lahanier-Reuter, Reuter, 2004). Il est présent dans l'espace prescriptif des Instructions Officielles notamment dans les programmes d'enseignement. En effet, les objectifs des enseignements dans les différentes disciplines s'appuient sur les notions d'apprentissage et de compréhension des contenus. Par exemple, en français pour les classes de troisième, on peut lire : « Ces différentes formes de lecture sont pratiquées avec le souci constant de privilégier l'accès au sens,

[1] Recherche menée au sein du Laboratoire Théodile-CIREL par Yves Reuter, Dominique Lahanier-Reuter, Liliane Szajda-Boulanger, Sylvie Condette, Xavier Sido, Elisabeth Menouar, JingJing Yu et Oriana Ordonez-Pichetti avec le soutien d'un organisme de travail social, La Sauvegarde du Nord.

de prendre en compte la dimension esthétique et de permettre une compréhension approfondie du monde et de soi » (BO, 2008, p.3).

Le terme *compréhension* est également présent dans l'espace des recommandations représenté par les manuels scolaires et dans l'espace des pratiques en participant au faire de l'élève. Il est souvent considéré comme implicite dans les processus d'enseignement/d'apprentissage.

2.2 Le corpus de données

Le recueil de données est constitué de trois corpus. Un premier corpus s'appuie sur les déclarations par questionnaires et par entretiens d'élèves et d'enseignants de collège. Ce corpus est formé de données provenant de deux sources différentes. Dans un premier groupe, quatre enseignants et une soixantaine d'élèves de troisième d'un collège de Roubaix dans le Nord de la France ont été interrogés sur la compréhension au collège d'une manière générale mais aussi dans trois disciplines : français, mathématiques et éducation musicale. (Ordonez-Pichetti, 2012).

Dans un deuxième groupe, pour le moment, trois enseignants ont été interviewés et environ mille questionnaires ont été recueillis auprès de quatre classes de troisième de quatre collèges (à Lille, Loos, Pecquencourt et Vieux-Condé dans le Nord de la France). Ce recueil intègre deux autres disciplines l'histoire-géographie et les sciences de la vie et de la terre. Un second corpus est constitué par les questionnaires interrogeant le vécu disciplinaire de 141 élèves de seconde de quatre lycées situés à Lambersart et Armentières, villes appartenant à la même région que les précédentes. Enfin, outre les deux corpus réunissant les déclarations des élèves et des enseignants sous forme de questionnaires et d'entretiens, un troisième corpus porte sur l'analyse des manuels scolaires utilisés et sur les textes officiels qui régissent ces niveaux scolaires.

3. Les premiers résultats

3.1 Les variations de la conscience disciplinaire selon les disciplines

Parmi les réponses du premier groupe (44 élèves répartis en deux classes que les enseignants désignent comme « bonne » et « en difficulté »), un pourcentage assez important d'élèves (38%) déclare avoir un problème de compréhension en mathématiques. Dans la classe des élèves en difficulté, 68% d'entre eux disent ne pas avoir compris la dernière notion enseignée en mathématiques. En éducation musicale, pour les deux classes, 36% des élèves affirment ne pas avoir compris. Pourquoi des pourcentages aussi élevés d'élèves qui n'ont pas compris ?

Pour les élèves, le processus de compréhension est fortement tributaire de la conscience disciplinaire, c'est-à-dire en l'occurrence, de la manière dont ils prennent en compte les disciplines et leurs sous-disciplines. Cette prise en compte s'appuie sur le *sens* que les élèves donnent à comprendre et ce sens est construit par rapport à cinq objets différents : les finalités dans une vie future que la discipline permet d'envisager ; l'importance de cette discipline à l'école et à l'extérieur ; les outils et les savoir-faire nécessaires dans chaque discipline ; les représentations générées par les sujets didactiques ; les traitements réservés par l'Institution à ces disciplines.
Ces variations sur les divers sens de comprendre mettent au jour des différences marquées entre les disciplines notamment entre le français, les mathématiques et l'éducation musicale que j'ai particulièrement étudiées.

3.2 La prise en compte des disciplines selon la compréhension des contenus et l'utilité reconnue de ceux-ci.

Quand, par exemple, Mirino[2] (2nde) écrit : « Oui j'avais vraiment envie de venir à l'école quand il y avait de l'histoire car il suffit d'apprendre son cours pour avoir une bonne note. Alors qu'en mathématiques ou physique même si on apprend c'est difficile », on saisit tout de suite que cet élève aborde les disciplines citées différemment. Cette différence de traitement qui repose sur la conception du comprendre et de l'apprendre est peut être à l'origine d'une opposition nette entre le français, les mathématiques et l'éducation musicale. Cette opposition, fondée sur les différences qui sous-tendent les termes apprendre et comprendre, est construite par les élèves : « Apprendre c'est par exemple lire et savoir le réciter comme ça sans forcément comprendre ce que ça veut dire, et le comprendre c'est quand on sait ce que ça signifie, à quoi ça sert et tout » (Alexandra, 3ème). Quelques enseignants rejoignent cette position des élèves.

Les élèves et quelques enseignants disent qu'en mathématiques, il est essentiel de comprendre les contenus. En revanche, en français, il faut, bien sûr, comprendre le sens d'un texte mais il faut surtout apprendre les règles d'orthographe et de grammaire. Ces propos sont corroborés par Bilal (3ème) : « faire les matières littéraires je crois que c'est plutôt apprendre et les scientifiques c'est surtout comprendre, sauf le svt[3] où il faut apprendre », et par Inès (3ème) : « les mathématiques et français ce n'est pas pareil du tout, parce que les maths tu comptes, t'essaye de comprendre et tout mais qu'en français faut apprendre et tout ça ».

En éducation musicale, la réponse « il n'y a rien à comprendre » revient très souvent. On est là au niveau des sens pluriels du terme *comprendre* selon les disciplines. Par exemple Xavier (2nde) : « J'aime les matières logiques et pas les langues ou l'histoire-géo où dans ces cas c'est que du par cœur ». Comprendre en mathématiques, en français et en éducation musicale peut donc avoir des sens différents pour les élèves.

La compréhension dans une discipline est aussi en relation avec l'utilité plus ou moins reconnue de cette discipline et avec la finalité qui lui est attribuée. Par exemple Natalia (3ème) dit: « Pourquoi chercher à comprendre en éducation musicale si on n'a pas envie de devenir musicien ? » ou encore Diane (3ème) : « La musique ne m'aidera pas dans la vie je trouve inutile de l'apprendre au niveau du collège ». Ces déclarations vont dans le sens des études réalisées sur le rapport des élèves à la culture scolaire. (Eloy, 2014).

L'utilité scolaire et extrascolaire accordée, reconnue ou niée par les élèves, concernant les contenus et les disciplines elles-mêmes, peut engendrer soit un intérêt, soit une perte d'intérêt qui modèle le comportement dans la discipline et peut aussi conduire au décrochage au cours d'une séance en classe.

3.3 Le comportement des élèves face à l'incompréhension dans une discipline

Comprendre ou ne pas comprendre dans une discipline induit chez les élèves des réactions émotionnelles plus ou moins exacerbées et il paraît alors important de prendre en compte la connotation émotionnelle de l'information dans le processus de compréhension. Quatre disciplines (français, histoire-géographie, mathématiques et sciences de la vie et de la terre) sont parmi les matières citées par les élèves comme étant les plus aimées ou les moins aimées avec comme principale justification à ce sentiment la compréhension ou l'incompréhension des contenus. Cette incompréhension des contenus est le motif le plus cité comme raison de détester les mathématiques en

[2] Les prénoms des élèves ont été modifiés pour préserver leur anonymat.

[3] Sciences de la vie et de la terre

seconde : « Je trouve que les mathématiques sont difficiles comme matière et quelques fois dur à comprendre » (Hajar, 2nde) et: « Car je trouve que c'est compliqué, je n'arrive pas à comprendre beaucoup de choses » (Lucas, 2nde). Il est également cité en sciences de la vie et de la terre : « c'est difficile à comprendre il y a beaucoup trop de choses à apprendre » (Paul, 2nde). Ce dernier exemple réitère l'ambiguïté entre les termes *comprendre* et *apprendre* que l'on retrouve chez les élèves.
Le travail mené sur le vécu disciplinaire permet une réflexion sur la tension que déclarent éprouver les élèves avant tout moment didactique exigeant un processus de compréhension. Quand on pose la question : « Peux-tu m'expliquer ce qui se passe dans ta tête quand tu comprends quelque chose que tu n'avais pas compris avant ? », parmi les 44 élèves évoqués précédemment, trois élèves utilisent le terme *content*, cinq le terme *fier,* trois un *soulagement*, et deux une *réjouissance*. 23 réponses d'élèves sur le total de 44 évoquent un sentiment lié au processus de compréhension d'un contenu à l'école. Ce sentiment est lié majoritairement au contexte de la situation didactique et à une anticipation que l'élève se fait de son futur échec ou de sa future réussite.

Parmi les raisons évoquées par les élèves sur les tensions ressenties, on note une incapacité de *comprendre* les raisons de l'incompréhension ou un sentiment de honte face aux autres élèves, ou encore la peur des conséquences de l'incompréhension sur le bulletin de notes : « quand on ne comprend pas on est un peu vexé enfin pas vexé mais on se sent mal on se dit ben pourquoi moi je comprends pas et les autres ils comprennent, on a l'impression un peu d'être différent, et quand on comprend on est à la fois un peu soulagé de se dire: ah je suis pas si différent que ça, si je comprends je suis un peu comme les autres. » (Muriel, 3ème). Lorsque Ursula (3ème) a compris elle dit : « Je me sens plus embrouillée dans mon esprit. Je suis plutôt contente, fière de moi. C'est comme si un voile au-dessus de mes yeux se levait, je peux voir et comprendre ce qui est au tableau ». On peut lire aussi dans les réponses aux questionnaires : « Je suis contente et fière. Je reprends confiance en moi » (Claire, 3ème). Ne pas comprendre dans une discipline peut donc avoir des conséquences dommageables pour l'élève et de la même manière la compréhension d'un contenu peut susciter des sentiments positifs.

3.4 La compréhension, l'élève et l'Institution

Ont été mis au jour des écarts et des consensus sur la compréhension telle qu'elle est définie dans les prescriptions, telle qu'elle est construite par les enseignants et telle qu'elle est appréhendée par les élèves.

Dans l'espace des prescriptions le terme *compréhension* est vague et indifférencié disciplinairement. Par exemple : dans le programme d'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de troisième du collège on peut lire : « l'élève apprend que sentiment et émotion sont les révélateurs d'une réalité complexe et permettent de comprendre les significations portées par la musique. » on parle aussi de « comprendre et maitriser le geste musical adapté. » (BO, 2008, p.11).

De leur côté, les enseignants s'appliquent à ce que le sens donné par les élèves soit toujours enraciné dans les contenus appris antérieurement et en liaison avec les futurs apprentissages. Mais, pour les élèves, il s'agit souvent de donner un sens pour soi construit sur les représentations de la discipline, son intérêt/désintérêt, sa facilité/difficulté envisagée, etc.

Ces différentes approches de la compréhension participent à une hiérarchisation des disciplines chez les élèves, Matthieu (3ème) dit : « l'histoire c'est important parce qu'on va l'utiliser toute notre vie les trucs d'histoire alors que le français si on fait un métier par exemple, je ne sais pas moi, ingénieur si tu sais écrire sans faire des fautes d'orthographe ça suffit ». Cette hiérarchisation revient lors d'une discussion avec les enseignants des classes de troisième. Madame S., l'une des enseignantes

d'éducation musicale de l'établissement situé à Roubaix confie que tous (les élèves et les enseignants), y compris l'institution, trouvent sa discipline inutile.

L'opposition des termes *comprendre et apprendre* se retrouve également dans le discours de quelques enseignants. Monsieur A., enseignant de lettres dans le même collège dit : « en français on apprend et on réfléchit, en mathématiques on comprend et on raisonne ». Cette position magistrale instituant une différence profonde entre deux disciplines, peut expliquer cette réaction en miroir exprimée par les élèves sur la nécessité de comprendre et / ou d'apprendre dans certaines disciplines.

Il faut aussi tenir compte du discours des parents sur les disciplines enseignées et de leur regard sur la façon dont les élèves considèrent ces disciplines. Tout cela peut créer des écarts entre les représentations des uns et des autres et amener des tensions et des malentendus, sources potentielles de décrochage.

Á l'inverse, bien sûr, la compréhension peut être aussi une source potentielle d'accrochage. Dans le deuxième corpus, 14 élèves déclarent que la compréhension des contenus est la principale raison pour aimer une matière. Elle est citée aussi comme une raison de vouloir aller à l'école.

4. Pour conclure

Les résultats obtenus jusqu'à présent montrent une distinction entre *comprendre* et *apprendre*. Ils mettent en évidence le rôle joué par les sentiments précédant ou suivant la compréhension ou l'incompréhension d'un contenu. Ils soulignent les variations du comprendre selon les disciplines et selon l'utilité reconnue des différentes disciplines.
Cette étude tend donc à montrer que le décrochage scolaire peut trouver son origine dans la compréhension/incompréhension des contenus enseignés et le ressenti des élèves face à cette situation apportant ainsi un autre éclairage que celui des travaux axés sur les difficultés rattachées à l'environnement socio-économique, culturel ou scolaire de l'élève.
L'analyse du deuxième recueil de données, actuellement en cours, va dans le sens d'une confirmation des premiers résultats.
Compte tenu de la difficulté de la question et de la taille du corpus, le travail réalisé n'est qu'un début, la réflexion ne fait que commencer pour moi.

5. Références bibliographiques :

Audigier, F. (1993) : *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie, à la recherche de modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse de Doctorat, Paris, Université de Paris 7.

Cohen-Azria, C., Lahanier- Reuter, D. & Reuter, Y. (dir). (2013) : *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : PUR.

Eloy, F. (2104) : Le rapport des élèves de milieux favorisés à la culture scolaire. Le cas de l'éducation musicale au collège. *Agora, n°66*, 77-90.

Lahanier-Reuter, D. & Reuter, Y. (2004) L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, 9ème colloque international de l'AIRDF*, Le français : une discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, Université Laval, Québec (Canada), 26-28 août 2004, CDRom.

Lautier, N. (1997) : *A la rencontre de l'histoire.* Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Lebeaume, J. (2000) : Jeux d'étiquette, jeux de kim, jeux de famille, puzzles ou devinettes à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles 2 et 3. *Aster, n°31*, 197-215.

Ordonez-Pichetti, O. (2012) : *Etude en classe de troisième en français, mathématiques et éducation musicale, qu'est-ce que comprendre dans les différentes disciplines scolaires ?* Mémoire de master 2 en sciences de l'éducation non publié, Université Charles de Gaulle Lille3, Villeneuve d'Ascq.

Ordonez-Pichetti, O. (en cours) : *Etude à propos de la compréhension des élèves selon les disciplines scolaires en classe de troisième. Que signifie comprendre pour les élèves selon les disciplines ?* Thèse de Doctorat en cours, Université Charles de Gaulle Lille3, Villeneuve d'Ascq.

Reuter, Y. (2003) : La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de la DFLM, n° 32*, 18-22.

Reuter, Y. (2007) : La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Education et didactique*. *Vol.1*(2), 57-71.

Reuter, Y. (2013):Un déplacement théorique en didactique (s): le vécu disciplinaire des élèves, Journée d'étude du laboratoire EMA : *Souffrances, plaisirs et autres émotions des enfants à l'école*, mardi 8 octobre, Université de Cergy-Pontoise.

Textes Officiels :

France. Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Éducation supérieur et de la recherche. Le Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n° 6 du 28 août 2008. Programmes du collège. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html.

Atelier A4 :

Famille, école et décrochage

LE VECU SCOLAIRE DES PARENTS : FARDEAU OU CADEAU ?

ETUDE DE L'INFLUENCE DU VECU SCOLAIRE PARENTAL SUR LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITE DES PARENTS AINSI QUE SUR LE VECU SCOLAIRE ET LES PERFORMANCES SCOLAIRE DES ENFANTS

Débora Poncelet*, Giovanna Mancuso*, Christophe Dierendonck*, Sylvie Kerger* & Véronique Pelt**

** Université du Luxembourg, debora.poncelet@uni.lu*
** Université du Luxembourg, giovanna.mancuso@uni.lu*
** Université du Luxembourg, christophe.dierendonck@uni.lu*
** Université du Luxembourg, sylvie.kerger@uni.lu*
*** véronique.pelt@ wanadoo.fr*

Résumé long

Mots clés *:* Engagement parental, vécu scolaire des parents, sentiment d'auto-efficacité des parents, performances scolaires des élèves

1. Introduction

Kaouté (2006) rappelle à quel point il est important, en vue de réduire la distance qui sépare l'école des familles, « *d'amener les parents et les professionnels à entrer en contact et à dialoguer autour de ce que peut être une compréhension partagée de l'environnement socio-éducatif du milieu* » (pp. 20-21). Cette volonté de rapprocher l'école des parents est encore plus sensible lorsque les familles sont issues de milieu défavorisé ou encore lorsque les parents de ces familles ont des souvenirs douloureux de leur propre scolarité.

Si la littérature de recherche a largement démontré les corrélations voire les liens causaux positifs qui unissent l'engagement des parents, la réussite scolaire et d'autres variables conatives telles que, la motivation ou encore le bien-être à l'école (Fan, 2001 ; Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004 ; Gonzalez-Dehass Willems & Holbein, 2005 ; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong & Jones, 2001; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999 ; Singh, Bikley, Keith, Keith, Trivette & Anderson, 1995 ; Sui-Chu & Willms, 1996 ; Tam & Chan, 2009 ; Tan & Goldberg, 2009), les conditions de mise en œuvre de cet engagement parental sont souvent définis de façon unilatérale par le monde scolaire. Mais comment un parent issu de l'immigration pourrait-il correctement décoder les attentes de l'institution scolaire de son pays d'accueil alors que sa propre scolarité, il l'a faite ailleurs ? Comment une mère qui élève seule son enfant pourrait-elle se rendre aux réunions de parents si elle ne peut faire garder ses enfants ? Comment un parent peu scolarisé pourrait-il devenir un expert de la façon d'accompagner son enfant dans son cursus scolaire si lui-même a quitté précocement les bancs de l'école et s'il conserve un souvenir douloureux de son passage à l'école ? Les exemples ne sont pas exhaustifs mais apportent un éclairage puissant sur le fossé qui peut séparer les deux contextes éducatifs. "*Il est évident que tous les parents, si on se réfère à leur profil socioculturel et économique, ne se situent pas de manière égale par rapport à ces attentes. L'implication des parents est souvent considérée dans le milieu scolaire par rapport au potentiel d'implication d'une famille dont le profil ne recoupe, généralement, pas celui des familles défavorisées* » (Kaouté, p. 22).

Depuis 2009, une nouvelle loi scolaire a vu le jour au Grand-Duché du Luxembourg. Ce nouveau texte de loi, contrairement au précédent, institutionnalise désormais la communication entre l'école et les familles. Elle détermine la place des parents en tant que premiers responsables de l'éducation de leur enfant et, partant, reconnaît les parents comme partenaires à part entière de l'école. La recherche « Partners » a vu le jour dans ce contexte et avait pour objectif d'évaluer et favoriser la communication entre l'école, les familles et la communauté scolaire en vue de faciliter la participation des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant.

2. Méthodologie

La recherche « Partners » présente un plan expérimental particulier pour approcher au plus près les actions et leur impact sur la relation école-famille. Une recherche quasi-expérimentale classique (RC) et une recherche-action (RA) ont en effet été privilégiées.

Au niveau quasi-expérimental, nous avons suivi, sur deux années scolaires (2010-2011 et 2011-2012), une cohorte de 250 élèves fréquentant le cycle 3.1 (3e année de l'enseignement primaire soit un âge théorique de 8 ans) durant l'année scolaire 2010-2011. Le cycle 3.1 a été privilégié car au mois d'octobre 2010 a eu lieu une évaluation externe des compétences en mathématiques et en allemand qui a servi de référent externe et objectif de l'évolution des performances scolaires des enfants. Chaque année, les élèves des écoles primaires sont soumis à des épreuves externes officielles, demandées par le Ministère de l'Éducation.

Le questionnaire de Hoover-Dempsey et ses collègues (2005) a permis l'étude de la façon dont les parents s'engageaient dans le suivi scolaire de leur enfant et les raisons qui poussaient ces derniers à s'y investir. Ces questionnaires ont permis de croiser le regard de 128 parents et leurs enfants sur ces mêmes concepts.
L'instrument de départ inclut quatorze dimensions pour les parents et dix pour les enfants. Dans le cadre de cette communication, notre attention portera, pour les données « parents », plus spécifiquement sur la dimension se rapportant à l'« Auto-efficacité parentale pour aider l'enfant à réussir à l'école » ainsi que sur l'échelle se référant à la « Construction du rôle parental pour leur implication dans l'éducation de l'enfant». Deux composantes principales ont été extraites de cette dernière échelle : « Le vécu scolaire des parents » et « Les résultats scolaire des parents durant leur scolarité fondamentale ».

Au final, nous avons pu valider onze dimensions originales « parents ». Les trois dimensions non validées ont été adaptées pour correspondre à nos données de recherche ; le tableau ci-dessous présente ces ajustements. Au total, nous disposons de seize dimensions susceptibles d'expliquer le processus de participation parentale.

Tableau 1 : Présentation des seize dimensions « parents » susceptibles de rendre compte du processus de participation parentale

Niveau 1 du modèle de Hoover-Dempsey		
1	**Dimension C1**	**Construction du rôle parental pour leur implication dans l'éducation de l'enfant : « Role activity beliefs »**
2	**Dimension C2**	**Construction du rôle parental pour leur implication dans l'éducation de l'enfant - Valence vers l'école** **a) Vécu scolaire parental** **b) Résultats scolaires des parents durant leur scolarité primaire et secondaire**
3	**Dimension D**	**Sentiment de compétence parentale pour aider l'enfant à réussir à l'école**
4	Dimension E	Perceptions des parents sur les invitations générales en provenance de l'école
5	Dimension F	Perceptions des connaissances personnelles et compétences des parents
6	Dimension G	Perceptions des parents sur leur investissement en temps et en énergie
7	Dimension H1	Perceptions des parents sur l'invitation de l'enseignant à s'impliquer plus à la maison
8	Dimension H2	Perceptions des parents sur l'invitation de l'enseignant à s'impliquer plus à l'école
9	Dimension I1	Perceptions des parents sur l'invitation de l'enfant à s'impliquer plus à la maison
10	Dimension I2	Perceptions des parents sur l'invitation de l'enfant à s'impliquer plus à l'école
Niveau 2 du modèle de Hoover-Dempsey		
11	Dimension J	Implication des parents dans les activités à domicile
12	Dimension K	Implication des parents dans les activités scolaires
13	Dimension L	Encouragement parental
14	Dimension M	Modelage parental
15	Dimension N	Renforcement parental
16	Dimension O	Éducation parentale

En ce qui concerne les données « enfant », a l'exception des dimensions originales « Perception des enfants en ce qui concerne leur motivation intrinsèque » et « Perception des enfants à ce qui concerne le recours à des stratégies d'autorégulation », qui ne forment désormais plus qu'une seule dimension, baptisée « Perception des élèves sur leur attitude face aux tâches scolaires », l'ensemble des dimensions initialement développées par les auteurs ont pu être validées au départ de nos données.

Tableau 2 : Présentation des dimensions « enfant »

Niveau 3 du modèle de Hoover-Dempsey		
1	Dimension P	Perception des élèves sur l'encouragement des parents
2	Dimension Q	Perception des élèves sur le modelage parental
3	Dimension R	Perception des élèves sur le renforcement parental
4	Dimension S	Perception des élèves sur l'éducation parentale
Niveau 4 du modèle de Hoover-Dempsey		
5	Dimension T	Perception des élèves sur leur auto-efficacité scolaire
6	Dimension UV	Perception des élèves sur leur attitude face aux tâches scolaires
7	Dimension W	Perception des élèves sur leur auto-efficacité sociale dans les relations avec les enseignants
Niveau 5 du modèle de Hoover-Dempsey		
8		Auto-conception scolaire de l'élève
9		Performances scolaires en mathématiques et en allemand

Lors de cette communication, nous avons plus précisément cherché à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Le vécu scolaire des parents a-t-il une influence sur la perception scolaire que développent leurs enfants à l'égard de leur propre cursus scolaire ?
- Le sentiment d'auto-efficacité des parents à aider leur enfant est-il lié à leur propre vécu scolaire ?
- Existe-t-il un lien entre les performances scolaires des parents et celles de leur enfant ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes focalisés sur les résultats observés lors du croisement des profils parentaux établis au départ des réponses recueillies sur les trois dimensions étudiées (« *Auto-efficacité parentale pour aider l'enfant à réussir à l'école* » « V*écu scolaire des parents* » et « R*ésultats scolaire des parents durant leur scolarité fondamentale* »). Pour chaque dimension retenue, deux profils de parent ont été mis en évidence, les parents « satisfaits » et « non-satisfaits ». Ces derniers profils ont permis de comparer les réponses données par les enfants sur les huit échelles issues du questionnaire de Hoover-Dempsey. De plus, nous avons comparé les scores obtenus aux tests de mathématiques et d'allemand des enfants avec le profil des parents qui se disent « non-satisfaits » et ceux qui se présentent comme« satisfaits ».

2.1. Influence du vécu scolaire des parents sur la perception scolaire que développent leurs enfants

Seule la variable « sentiment de compétence » est lié au sentiment d'auto-efficacité sociale des enfants dans les relations avec les enseignants. La moyenne des parents présentant un profil de compétence « satisfaits » est inférieure à la moyenne des parents présentant un profil de compétence « non-satisfaits ». L'ensemble de nos résultats nous permet d'émettre l'hypothèse que les enfants disposant de moins de soutien parental à domicile développent davantage une auto-efficacité sociale afin d'obtenir le soutien d'un adulte compétent en contexte scolaire puisque ce soutien est absent ou moins présent dans le contexte familial.

2.2. Le sentiment d'auto-efficacité des parents à aider leur enfant

Les parents dont le propre passage scolaire est davantage vécu comme un fardeau personnel ont une perception négative de leur capacité à assurer le suivi scolaire de leur enfant. Si les parents se voient comme compétents, ils envisagent également leur rôle parental comme susceptible de faire une différence relativement à la réussite et aux apprentissages de leur enfant, ils se perçoivent également comme ayant les connaissances et les habiletés pour intervenir efficacement, ils perçoivent comme plus fréquentes les invitations générales en provenance de l'école et ressentiraient cet investissement dans le cursus scolaire de leur enfant comme étant moins énergivore et moins dévoreur de temps. Ces résultats sont congruents avec d'autres chercheurs (Deslandes & Bertrand, 2004) et conformes aux travaux antérieurs de Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 2005).

Nos résultats indiquent aussi que l'origine culturelle des parents est liée au rôle parental et au sentiment de compétence. Il semblerait que le sentiment de compétence serait fonction du pays de naissance du père, de la mère (tendance) mais aussi de la langue parlée à la maison. Les parents issus de l'immigration semblent développer un sentiment de compétence inférieur aux parents luxembourgeois. Le vécu scolaire et les performances scolaires semblent également moins bons pour les pères issus de l'immigration.

2.3. Lien entre les performances scolaires des parents et celles de leur enfant

Parmi les données recueillies, très peu de liens directs unissent les variables parentales avec les variables de sortie « enfants ». Seuls les résultats scolaires des parents sont significativement liés aux notes en allemand des enfants. Les enfants dont les parents ont un profil « non-satisfait » réussissent moins bien en allemand. Alors qu'aucune différence n'est observée pour les résultats de mathématiques.

3. Bibliographie

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. Vie pédagogique, 126, 27-30.

Fan, X. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis, *Journal of Experimental Education, 70(1)*, 27–61.

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, A. et Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavorial and Learning Competencies for Urban Low-Income Children, School *Psychology Review, 33(4)*, 467-480.

Gonzalez-DeHass; A. R., Willems, P. P. et Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review, 17(2)*, 99-123.

Hohl, J. (1993). Les relations enseignantes-parents d'élèves en milieu pluriethnique: de quelques malentendus et de leurs significations. *P.R.I.S.M.E., 13(3)*, 396-409.

Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques-RIAC, 35*, 51-62.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist, 36(3)*, 195-209.

Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673. The Social Context of Parental Involvement : A Path to Enhanced Achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. and Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology, 27(6),* 817-839.

Kaouté, F. (2006). Le point de vue des parents défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions, 9(2)*, 17-37.

Singh, K., Bikley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P. et Anderson, E. (1995). The Effects of Four

Components of Parental Involvement on Eighth-Grade Student Achievement: Structural Analysis of Nels-88 Data, *School Psychology Review, 24(2)*, 2999-317.

Sui-Chu, E. H. et Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eight-Grade Achievement. *Sociology of Education, 69*, 126-141.

Tam, V. C. et Chan, R. M. (2009). Parental Involvement in primary Children's Homework in Hong Kong, The school Community Journal, 19(2), 81-98.

Tan, E. T. et Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 442-453.

Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien social et Politiques-RIAC, 35*, 87-96.

Comentaire

Cette présentation fait l'objet d'un article. Pour de plus amples informations sur le sujet, veuillez directement contacter l'auteur via courriel : debora.poncelet@uni.lu

L'ENGAGEMENT PARENTAL AU SEIN DE L'ECOLE COMME OUTIL D'ACCROCHAGE SCOLAIRE

Véronique Pelt*, Giovanna Mancuso, Christophe Dierendonck**, Sylvie Kerger** & Débora Poncelet****

** véronique.pelt@ wanadoo.fr*
*** Université du Luxembourg, debora.poncelet@uni.lu*
*** Université du Luxembourg, giovanna.mancuso@uni.lu*
*** Université du Luxembourg, christophe.dierendonck@uni.lu*
*** Université du Luxembourg, sylvie.kerger@uni.lu*

Résumé. *Les actions favorisant l'accrochage scolaire sont relativement nombreuses et émanent essentiellement de l'école. Dans cette communication, nous nous focaliserons sur une autre possibilité d'action à savoir l'intégration des parents dans le cursus scolaire au travers de la relation école-famille. En effet, de nombreuses études mettent en évidence le fait que ces relations augmentent les compétences sociales ainsi que les performances scolaires des élèves. Durant deux années scolaires notre équipe a mené plusieurs recherches-actions dans différentes écoles primaires. Son but était de co-construire avec les acteurs de terrain l'implémentation d'actions concrètes visant l'amélioration des relations entre l'école et les familles. Parmi le panel d'écoles ciblées, une classe, particulièrement, s'est montrée favorable à ce projet. L'enseignante, qui rencontrait des problèmes de violence au sein de sa classe, a saisi l'opportunité de cette recherche pour développer une nouvelle forme d'approche du problème en se basant sur la présence des parents. Cette communication mettra en évidence les diverses actions menées par les parents en collaboration avec l'enseignant dans cette classe. Elle présentera ensuite les résultats obtenus lors de l'évaluation finale (effectuée par les parents) après ces deux années d'intervention et d'engagement parental.*

Mots-clés : *Engagement parental, vécu scolaire des parents, sentiment d'auto-efficacité des parents, performances scolaires des élèves*

---

1. Introduction

1.1. La relation école-famille

Les actions favorisant l'accrochage scolaire sont relativement nombreuses (contractualiser les attentes, valoriser leurs savoir-faire, responsabiliser les élèves, etc.) et émanent essentiellement de l'école. Dans cette communication, nous nous focaliserons sur une autre possibilité d'action à savoir l'intégration des parents dans le cursus scolaire au travers de la relation école-famille. En effet, de nombreuses études (Hill & Tyson, 2009; Patall, Cooper & Robinson, 2008; Darch, Miao & Shippen, 2004; Deslandes & Cloutier, 2000) mettent en évidence le fait que ces relations augmentent les compétences sociales ainsi que les performances scolaires des élèves. La revue de la littérature révèle que l'influence de l'engagement parental sur le cursus scolaire de l'enfant a un impact à la foisà travers:

- des variables scolaires telles que les performances, la motivation ou encore l'engagement dans la tâche,

- des variables conatives telles que le bien-être ou les comportements et attitudes de l'enfant à l'école par exemple.

Toutefois, si nous observons cette relation entre l'école et les familles, force est de constater qu'elle ne s'établit pas spontanément dès l'entrée de l'enfant dans le cursus scolaire. Pour Migeot-Alvarado (2000), *«* […] la relation entre l'école et les familles est directement liée aux missions que la société attribue à l'une et à l'autre, et à l'une par rapport à l'autre. […] » (p. 9) Or, il y a peu, l'école estimait qu'elle était seule dans sa mission éducative, excluant ainsi les parents de son champ d'action. Mais l'évolution de la société et des rôles qu'elle attribue aux uns et aux autres, ont modifié le regard de l'école vis-à-vis des parents et vice et versa. Un désir de collaboration s'en est suivi et ce, afin de s'assurer de la réussite de l'enfant.

Delà, a découlé un certain nombre d'actions mise en œuvre par les gouvernements pour favoriser cette relation école-famille. L'une des premières actions a été la sensibilisation des parents quant à l'impact positif de leur(s) stratégie(s) et comportements éducatifs. Nous trouvons également des programmes ciblés sur le renforcement de l'engagement parental à l'école pour favoriser les relations de travail entre les familles et les enseignants, ou encore des actions visant le développement des capacités des enseignants pour travailler avec les familles en leur fournissant les outils adéquats.

Il nous semble important de préciser ici, que cette collaboration, bien que souhaitée par les protagonistes n'est pas pour autant aisée. En effet, rappelons que cette relation est médiatisée par l'enfant, ce « go-between » placé en position stratégique et qui est selon Perrenoud (1987) « un agent de liaison entre les deux, une sorte de trait d'union valorisé » : l'enseignant énonce des informations concernant l'élève et les parents y réagissent en fonction de l'enfant qu'ils côtoient. Cette position lui attribue un rôle primordial puisqu'il va pouvoir favoriser ou non le lien entre ces deux instances. « Plus fondamentalement encore, l'enfant, enjeu commun de la famille et de l'école, se trouve désormais être enfant-élève dans chacun des deux lieux. » (Charlot et Rochex, 1996, p. 138). Ceci permet aux auteurs de conclure sur la nécessité et la difficulté d'une relation école-famille. Ils précisent en outre que les familles populaires, que nous appelons les plus défavorisées, « loin d'être indifférentes ou hostiles à l'école, en attendent beaucoup pour leurs enfants, même et surtout quand elles sont ou se pensent « techniquement » démunies pour les aider dans la réalisation des tâches scolaires. » (Charlot et Rochex, 1996, p. 146). Cette collaboration peut se traduire par un certain nombre d'actions à mener par l'école ou la famille.

Epstein (2006) a mis en évidence plusieurs actions permettant de favoriser la relation école-famille. Elle encourage les enseignants à les développer afin de favoriser l'engagement parental et une meilleure collaboration entre les différents acteurs scolaire. Afin de mieux saisir ce que peuvent être ces actions, Epstein et al. (2002) les ont rassemblés en une typologie basée autour de six domaines présentés en termes de « clés de la réussite » qui correspondent à six types de participation et pour lesquelles ils ont montré les bénéfices pour les principaux concernés (enfant, parent, enseignant). Ces clés sont :

- **Le soutien des parents dans leurs obligations de base** : aider les familles dans leur compréhension du développement de leur enfant, sensibilisation des parents aux conditions d'apprentissage optimales à instaurer à la maison, …
- **Les relations d'information entre l'école et la famille** : collaboration de l'école avec la maison et de la maison à l'école selon différentes modalités en vue d'échanger
- **Le soutien des parents à l'école** : favoriser le bénévolat des parents et la présence de ces derniers lors d'événements spéciaux.
- **L'engagement des parents dans le travail scolaire à la maison** : soutenir les parents dans leurs démarches de soutien aux devoirs à domicile et aux activités scolaires en général.

- **L'engagement des parents dans la politique scolaire** : favoriser la présence des parents dans le conseil d'établissement, dans les divers organismes de participation parentale existant dans l'établissement et dans la communauté scolaire.
- **La collaboration avec la communauté** : identifier et intégrer les ressources et les services issus de la communauté (par exemple les entreprises, les organismes communautaires) en vue de renforcer et de soutenir les écoles, les parents et les élèves.

Au travers de la literature scientifique, nous constatons les bénéfices de cette relation pour l'ensemble des acteurs concernés : enfants, parents et enseignants. Les échanges que l'école et les familles vont établir pourront notamment avoir une influence importante sur la façon dont les parents vont s'engager dans l'éducation scolaire de leur enfant. Or, ces pratiques éducatives familiales, comme la coordination avec l'école, constituent des variables sur lesquelles une influence peut-être exercée. Contrairement aux variables structurelles (comme l'origine socio-économique ou la structure familiale), il est possible d'induire auprès des parents des changements de comportements susceptibles de favoriser le regard que l'élève porte sur l'école et influencer de manière indirecte son parcours scolaire. Cet engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant est en effet susceptible d'améliorer à la fois la façon dont l'élève se sent à l'école mais aussi comment il appréhende son cursus et comment il le réussit (Poncelet, 2003). L'investissement parental devient alors un aspect très important qu'il ne faut, par conséquent, pas négliger.

1.2. La relation école-famille : le contexte luxembourgeois

La loi scolaire du 6 février 2009 au Luxembourg est à l'origine d'une réforme de l'enseignement fondamental. Cette nouvelle loi envisage pour la première fois les relations école-famille en institutionnalisant les relations entre l'école et les familles qu'elle nomme « *partenariat* ». En effet, la précédente loi (1912) ne donnait que peu d'indications quant au rôle officiel attribué aux parents au sein de l'école et les modalités d'échanges entre l'école et la famille. Quelques rares informations étaient toutefois présentes au sein du règlement grand-ducal du 3 mai 1989 qui précisait la tâche des enseignants et fixait, parmi ces dernières, l'obligation d'engager une consultation auprès des parents à raison d'une heure par quinzaine et d'informer les parents au début de l'année scolaire.

Le règlement grand-ducal du 23 mars 2009 pose un nouveau regard sur la tâche des instituteurs de l'enseignement fondamental, en déterminant plus clairement la place des parents, en tant que premiers responsables de l'éducation de leur enfant et institutionnalise ainsi un partenariat entre ces deux instances. Dès l'article 3 relatif à l'obligation scolaire et portant sur les missions de l'école, le ton est donné : « Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions ». Il poursuit en énonçant dans son article 4, un nombre d'heures précis, soit « […] 40 heures de disponibilité pour le partenariat avec les parents des élèves […] » et précise les modalités de leur mise en œuvre : « […] les réunions et les entretiens avec les parents d'élèves sont à fixer à des horaires qui tiennent compte des contraintes des parents exerçant une activité professionnelle […] ». Concernant les parents, la loi précise également qu'ils sont tenus de répondre aux convocations du titulaire de classe, du président du comité d'école ainsi que de l'inspecteur(trice) d'arrondissement. De plus, ils doivent élire (tous les deux ans) au moins deux représentants qui les représenteront au sein du comité d'école, mais également au niveau communal et national. Ils participent ainsi au travers de ces représentants aux décisions prises que ce soit au niveau communal ou national ou au niveau de l'élaboration du plan de réussite scolaire propre à chaque école.

Cette nouvelle loi offre donc la possibilité aux enseignants d'intégrer les parents dans leur démarche éducative et à ces derniers, d'établir un lien réel et fructueux avec l'école. Les parents sont dorénavant des partenaires de l'école.

1.3. Présentation de la recherche «Partner» : Caractéristiques

Financée par l'université du Luxembourg et d'une durée de deux ans, la recherche PARTNERS présente une méthodologie atypique, puisqu'elle regroupe une phase expérimentale et une phase de recherches-actions. La première a pour objectif, entre autres, d'évaluer d'une façon quantitative l'impact des projets de classe ou d'école réfléchis dans le cadre des recherches-actions sur les performances scolaires et certaines attitudes conatives de l'enfant. La seconde a pour but de faire émerger des « […] solutions en termes de procédures innovantes au sein de l'établissement scolaire, la réalisation de ces actions et leur évaluation. […] » (Poncelet, Dierendonck & Pelt, 2011) Nous nous intéresserons ici à ce second versant.

Nous nous sommes servis de la loi scolaire comme porte d'entrée dans les écoles. Le texte légal a légitimé la proposition aux enseignants de travailler de concert avec les chercheurs afin de faire émerger des discussions les représentations liées à notre thématique et de trouver des moyens pour mettre en œuvre des actions palliant les difficultés liées à cette relation. L'objectif était double : d'une part, il s'agissait de transformer les réflexions en actions possibles à mener sur le terrain et d'autre part, il fallait trouver et finaliser des voies de conceptualisation.

Concrètement, la recherche « Partners » est une recherche-action avec pour objectifs :

- de mettre en place des projets d'action concrets en vue de ce rapprochement ainsi que d'une communication fluide et efficace entre l'école et les familles,
- de faire en sorte que les parents et les enseignants se rencontrent pour confronter et comprendre leurs attentes quant à la scolarité de l'enfant/élève
- d'instaurer un climat de confiance et de respect entre les différents acteurs afin de favoriser un climat scolaire propice à une réussite de l'enfant/élève.

Dès son origine, ce projet avait pour but d'améliorer les relations entre l'école et les familles. Il s'agissait de développer une relation positive et constructive entre l'école/l'enseignant et les familles tout en essayant de cibler les parents les plus éloignés du système scolaire (parents caractérisés par un niveau socio-économique faible et/ou ne parlant pas le luxembourgeois). Cet objectif était réalisable en facilitant la participation des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant et ce, en se focalisant, entre autre, sur l'étude et la compréhension de l'engagement parentale scolaire.

Dans la présente étude, l'engagement parental scolaire est défini à partir de deux dimensions: l'engagement parental à domicile et l'engagement parental à l'école (figure 1). L'engagement parental à domicile couvre d'un côté l'intérêt que les parents manifestent à l'égard de la vie scolaire de leur enfant (communication parents-enfant à propos de questions scolaires, des activités à l'école, des camarades, …) et, de l'autre côté, l'investissement des parents en termes d'encadrement du travail scolaire à domicile (supervision des devoirs à domicile, aide à la récitation des leçons, recherche documentaire, …). L'engagement parental à l'école se subdivise également en deux types d'investissement : le degré de communication entre les parents et l'école par rapport au suivi scolaire de leur enfant (dans le cadre de contacts formels ou informels, de réunions collectives ou individualisées organisées par l'école ou sollicitées par les parents) et la participation des parents à la vie de l'école (fêtes, activités extra-scolaires, encadrement lors de sorties, bénévolat, …).

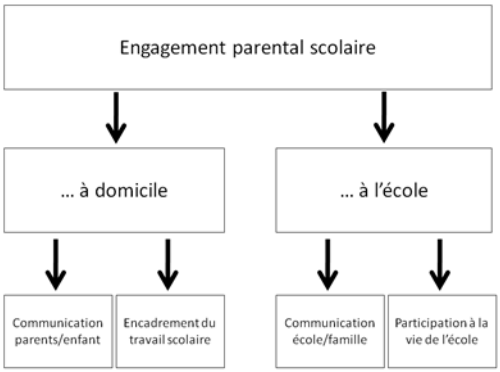


Figure 1 : Définition de l'engagement parental scolaire

A travers les différentes activités réfléchies conjointement avec les équipes partenaires, c'est précisément ce rapprochement école-famille, source de bénéfices pour la scolarité des jeunes, que nous avons visé. Comme vous pourrez vous en rendre compte, rapprocher l'école de la famille ou la famille de l'école est un objectif qui peut se réaliser de différentes façons. Dans notre cas, nous avons prévilégion la recherche action.

Nous définissons une recherche action comme suit : « Une recherche-action se doit d'être co-construite, elle demande de faire participer les acteurs sociaux à un processus, dans un but de production de connaissances théoriques et pratiques, de diagnostic de la situation, de propositions d'actions et de leur réalisation ». Son objectif dans notre recherche est de :

- Permettre aux parents d'investir l'école
- Permettre aux enseignants de faire évoluer leurs représentations sur les familles

2. Méthode globale de la recherche PARTNERS

Le plan expérimental mis en œuvre pour approcher au plus près les actions et leur impact sur la relation école-famille reposait sur une méthodologie particulière car mixte. Il se composait de :

- une recherche quasi-expérimentale classique (RC) et,
- une recherche-action (RA).

Cette méthodologie impliquait également le suivi sur 2 années scolaires (2010-2011 et 2011-2012), d'une cohorte de 250 élèves fréquentant le cycle 3.1 (3e année de l'enseignement primaire). Nous obtenions ainsi le tableau suivant :

Tableau 1 : Présentation de la recherche PARTNERS

		Temps 1	Mise en place de la RA	Temps 2
GC		Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants	/	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants
CE	GE1 M	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants	Création d'une communauté de parents	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants
	GE2 R	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants	Améliorer la communication vers les parents	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants
	GE3 S	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants	Gestion de la violence scolaire	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants
	GE4 D	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants	Problématique non identifiée : Abandon de la RA	/

Les résultats que nous présentons ici correspondent à ceux du GE3 S faisant partie de la recherche-action.

2.1. Description sommaire du projet

Parmi le panel d'écoles ciblées, une classe, particulièrement, s'est montrée favorable à ce projet et y a placé une grande énergie. L'enseignante, qui rencontrait des problèmes de violence au sein de sa classe, a saisi l'opportunité de cette recherche pour développer une nouvelle forme d'approche du problème en se basant sur la présence des parents.

Dès avant le début du projet, l'enseignante avait invité les parents des élèves de sa classe à être présent dans l'établissement. Sans parler de réelle communauté, il existait un groupe de parents soudés autour de l'enseignante. La raison vient sans doute du fait que l'enseignante avait averti très tôt les parents des difficultés qu'elle rencontrait dans la classe en termes de comportements violents à gérer.
Les parents, conscients du phénomène et désireux de le solutionner, souhaitaient aider l'enseignant à chercher et à mettre en œuvre des pistes de solutions efficientes. La recherche est arrivée à point nommé pour apporter un regard complémentaire aux actions à mettre en œuvre en vue de faire régner un climat de classe positif et serein. Il a alors été décidé de créer des activités co-gérées par les parents et l'enseignante et ciblées sur la mise en place de comportements non-violents entre élèves durant les périodes scolaires.

Durant les deux années consécutives du projet et lors de plusieurs séances en classe et en dehors de celle-ci, l'enseignante a sollicité les parents à s'inscrire activement dans des activités sur la base de leurs disponibilités, intérêts et compétences. Chacune des activités a participé à l'adoption de comportements plus adéquats par les enfants de la classe. Durant les activités, l'enseignant et les parents ont adopté eux-mêmes des comportements adéquats d'échanges soit avec l'enseignante soit avec les autres parents (de façon implicite dans ce premier cas de figure) ou ont manifesté de façon claire un mécontentement (explicitement dans ce second cas de figure) lorsqu'un enfant dysfonctionnait. A la fois par leurs attitudes, leurs faits et gestes et leurs propos, les adultes ont véhiculé de façon explicite ou implicite la norme comportementale à adopter en société.

2.2. Hypothèse de travail

Vérifier si le fait de mener des actions ponctuelles faisant participer les enseignants, les parents et les enfants permet la diminution de la violence en classe en :

- Etablissant une liaison école-famille plus étroite.
- Provoquant des échanges constructifs entre parents, enfants et enseignants.
- Favorisant l'engagement parental.

3. Objectifs poursuivis de la RA « Lutter contre la violence »

- Réfléchir sur la violence rencontrée au sein de l'école et de la classe et trouver ensemble des solutions concrètes aux problèmes ;
- Réinvestir pédagogiquement en classe les activités menées en collaboration avec les parents ;
- Impliquer les parents afin de montrer aux élèves l'importance qu'ils accordent à l'école.

Cette communication met en évidence, dans un premier temps, les diverses actions menées par les parents en collaboration avec l'enseignant dans cette classe. Elle présente dans un second temps les résultats obtenus lors de l'évaluation finale (effectuée par les parents) après ces deux années d'intervention et d'engagement parental.

4. Méthodologie

L'analyse est basée sur l'utilisation d'une méthode mixte : quantitative avec l'emploi d'échelles visuelles analogues (EVA) et qualitative en analysant les entretiens directifs menés en parallèle des EVA.

La littérature met en effet en avant un enrichissement de la méthodologie ainsi que des résultats de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), et une meilleure compréhension de la problématique de recherche (Creswell et Plano Clark, 2007). Leur complémentarité a été sans conteste un atout pour la compréhension des différences observées et nous a permis d'évaluer le bénéfice de l'engagement parental pour l'enfant au sein de sa classe.
Deux méthodologies ont été élaborées dans cette perspective :

- Mise en place d'actions menées par les parents dans le cadre d'une recherche-action (RA)
- Evaluation finale des actions (méthode mixte):
  - Echelle Visuelles Analogues (EVA)
  - Entretiens qualitatifs

Au final, trois dimensions ont été prises en considération :

1) les données sociodémographiques concernant les parents interrogés (analyse descriptive)
   a. 2 années scolaires 2010/2011 et 2011/2012
   b. Une classe :
      i. 1 enseignante
      ii. 17 élèves (10 garçons et 7 filles) parmi eux deux paires de jumeaux (3 filles et un garçon)
      iii. 15 familles : 11 ont accepté de passer le questionnaire et entretien
2) les EVA :
   - Collecte de données pairées :
     - Evaluation avant le démarrage des actions (T1)
     - Evaluation à la fin de la 2e année (T2)

- T-tests pour mesurer les différences significatives entre T1 et T2
- 6 paires d'items se rapportant à l'accrochage scolaire :
  - Paire 1 : les résultats de l'enfant
  - Paire 2 : le bien-être de l'enfant
  - Paire 3 : l'intégration de l'enfant dans la classe
  - Paire 4 : le plaisir de l'enfant à apprendre
  - Paire 5 : le climat de classe
  - Paire 6 : Appréciation de l'enfant pour aller à l'école

3) L'entretien directif : ces questions portaient sur les réponses fournies à l'EVA et permettait un apport qualitatif concernant les raisons des différences de positionnement « avant/après » (analyses de contenu).

5. RA : lutter contre la violence. Déroulement et actions menées

5.1. La concertation de l'équipe

Une réunion en début d'année a permis la présentation puis la discussion du projet. Les parents intéressés ont ensuite été invités à proposer des activités et à se positionner dans les différentes équipes en vue de prendre une part active dans l'élaboration et l'animation des activités.

5.2. Les activités

Un grand nombre d'activités ont été mises en place permettant l'intégration des parents au sein de la classe. Les parents ont tous répondus 'présents' à un moment ou un autre et chacun a participé à au moins une activité en fonction de sa disponibilité et intérêt. Toutes les activités ont été encadrées par plusieurs parents, dont l'un en était plus particulièrement la cheville ouvrière et l'animateur.
Systématiquement, les activités demandaient aux enfants une grande concentration, un travail de maîtrise de soi afin de manipuler délicatement ou doucement les matériaux utilisés, de la patience et un travail de groupe même si souvent les réalisations étaient d'ordre individuel. Les enfants apprenaient ainsi le self-control et la vie en petits groupes.
Les parents apprenaient à regarder leurs enfants dans un autre contexte que celui de la maison et découvraient, bien souvent, des facettes qu'ils ne leur connaissaient pas. Nous allons dans les points qui suivent décrire chacune des activités mises en œuvre.

Luttons contre la violence à l'école : création d'un logo

Pour cette activité, il a été décidé de proposer une activité artistique aux enfants. Il s'agissait pour eux de représenter par un dessin la non-violence à l'école. Une fois ce dessin réalisé, il était reproduit sur un papier spécial appelé 'Schrinkelpapier' qui transforme, après passage au four, le dessin en un objet solide. Ainsi, les enfants ont pu obtenir leur représentation sous forme de porte-clés, de badges ou encore d'aimants.
Une deuxième étape a été d'impliquer l'école dans son ensemble en faisant voter enseignants et élèves pour élire le dessin le plus représentatif de la non-violence et le symboliser en logo. Celui-ci a fait l'objet d'un tirage sous forme d'autocollant qui a alors été vendu en porte à porte pour en retirer un bénéfice permettant de payer le matériel nécessaire à ces diverses réalisations (papier, anneaux, autocollants).
L'enseignante, durant cette activité, a suscité chez les enfants, des discussions et des réflexions autour de l'importance de vivre dans un endroit paisible, non violent, respectueux des droits de chacun.

Joaillerie

Profitant de la fête des Mères, l'enseignante a choisi de faire découvrir aux enfants le travail de la joaillerie. Pour cela, elle a fait venir une spécialiste du domaine.

Là encore, les enfants devaient réaliser individuellement une création. Ils devaient apprendre à maintenir leur attention durant l'activité et ce dans une ambiance plus chaleureuse et plus conviviale.

Céramique

Une maman spécialiste de la céramique est venue expliquer le projet et a présenté les réalisations possibles. Les enfants ont pu choisir entre deux objets possibles à réaliser.
Le travail de façonnage a commencé, la cuisson a été faite au domicile de la maman et par elle pour plus de sécurité et de facilité (elle possédait le four à céramique nécessaire).
La séance suivante a été consacrée à la finition et la décoration de l'objet en céramique.

Cannage

Sur le même principe que la céramique, une maman est venue faire partager sa passion du cannage et ses compétences dans le domaine. Les enfants ont suivi les explications et se sont mis à l'œuvre. Ils ont réalisé de magnifiques paniers.

Pêche

Les papas ont également pris à cœur de participer à ces activités. L'un d'entre eux a ainsi évoqué la possibilité d'une demi-journée de pêche suivi d'un barbecue avec le résultat obtenu qui a reçu un engouement auprès des autres pères. Chaque enfant a reçu un certificat de pêcheur !

Landart

Le landart a regroupé beaucoup de parents afin de permettre une sortie en forêt dans le but de créer des œuvres d'art avec les matériaux proposés par la nature. Cette activité était suivie par un barbecue et a rencontré l'adhésion de nombreux parents qui ont pris plaisir à constater la créativité des enfants et partager un moment sympathique avec les autres parents, l'enseignante mais aussi l'inspectrice qui est venue saluer le travail effectué. Les enfants, grâce à leurs fouilles et recherches de matériaux à exploiter (sans dégradation aucune et dans le respect de la nature, précisons-le) ont fait la découverte d'un fossile.

Veillée et nuit pour Halloween

Après une année riche en activités, la seconde année du projet a débuté avec la célébration d'Halloween. Le lien entre activités scolaires, importance de la vie en communauté et implication des parents a laissé cours à une grande fête où l'imagination des parents s'est mêlée à celle des enfants. De nombreux ateliers ont été proposés :

- Atelier cuisine : soupe à la citrouille, sandwichs, salade verte et de fruits
- Atelier bricolage : création du cadre
- Atelier maquillage
- Déguisement des enfants et des parents
- Lectures de contes.

Des groupes se sont créés pour les divers ateliers. Ces derniers ont organisé les achats et la mise en œuvre de l'atelier dont ils avaient la responsabilité. Tous les parents, **sans exception**, sont venus se joindre à cet événement, soit pour la soirée, la nuit ou le petit-déjeuner en fonction de leur disponibilité et envie.

Cuisine interculturelle

Pour symboliser la diversité culturelle du Luxembourg, un atelier cuisine interculturelle a été réalisé afin de permettre à chacun d'apprécier différents plats issus d'une culture différente de la sienne. Parents et enfants ont participé à la confection et la dégustation de différents plats ! Un livret a été décoré par les enfants. Il présentait les différentes recettes pour que chacun, chez soi, puisse refaire ces différents plats.

Rallye

La dernière activité a permis aux enfants, en équipe, de découvrir le patrimoine historique liée à leur ville. Il s'agissait d'un rallye qui les a menés dans différents sites de la ville et permis de découvrir beaucoup de choses qu'ils ignoraient. Ce rallye était ponctué d'étapes plus ludiques. Plusieurs prix ont été remis à sa suite : 1) pour le rallye lui-même et 2) pour le puzzle reconstituant la nef de l'église.

6. Résultats

6.1. Données quantitatives

1) Les EVA

Les résultats obtenus à partir de la réalisation d'un T-Test mettent en évidence deux paires présentant soit une différence significative (paire 5, p<.001 : « Climat de classe »), soit une tendance à la significativité (paire 3, p=.11 : « Intégration de l'enfant dans la classe »). Néanmoins, même si les différences au sein des paires 2 et 3 ne sont pas significatives, nous observons quand même une amélioration supérieure à + 2.

Sur les 5 paires nous pouvons noter une amélioration pour 4 d'entre elles allant de + 0.2 à + 3.69 et une dégradation pour la paire 1 de -0.05.

Domaines		**T2 - T1 (± ESM)**	**Statistiques**
L'enfant dans la classe			
Paire 1	Résultats de l'enfant	-0.05 (± 0.41)	NS*
Paire 2	Bien-être de l'enfant	+2.08 (± 1.31)	$t_{(12)} = -1.58$; $p = 0.14$
Paire 3	Intégration de l'enfant dans la classe	+2.06 (± 1.19)	$t_{(12)} = -1.73$; $p = 0.11$
Paire 4	Plaisir de l'enfant à apprendre	+0.20 (± 0.46)	NS
Paire 5	Climat de la classe	+3.69 (± 0.77)	$t_{(12)} = -4.82$; $p < 0.001$
Paire 6	Appréciation de l'enfant pour aller à l'école	+0.51 (± 1.06)	NS

6.2. Données quantitatives : entretiens des parents

Notons que nous n'avons tenu compte que des analyses qualitatives des questions ayant montré une significativité ou une tendance à la significativité (Intégration). Concernant le regard des parents porté sur leur enfant dans la classe, deux sous catégories ont été créées et suivent le questionnaire (climat dans la classe et intégration), elles-mêmes divisées en deux. Par ailleurs, les résultats obtenus suite à ces analyses de contenu mettent en évidence des occurrences que nous qualifions de positives, neutres ou négatives.

Enfin, il nous a semblé plus propice à l'analyse de développer les réponses pré- et post- actions menées en relation avec les parents dans l'établissement. Ceci nous a alors permis de créer l'arborescence du discours porté par les parents sur leur enfant suivant :

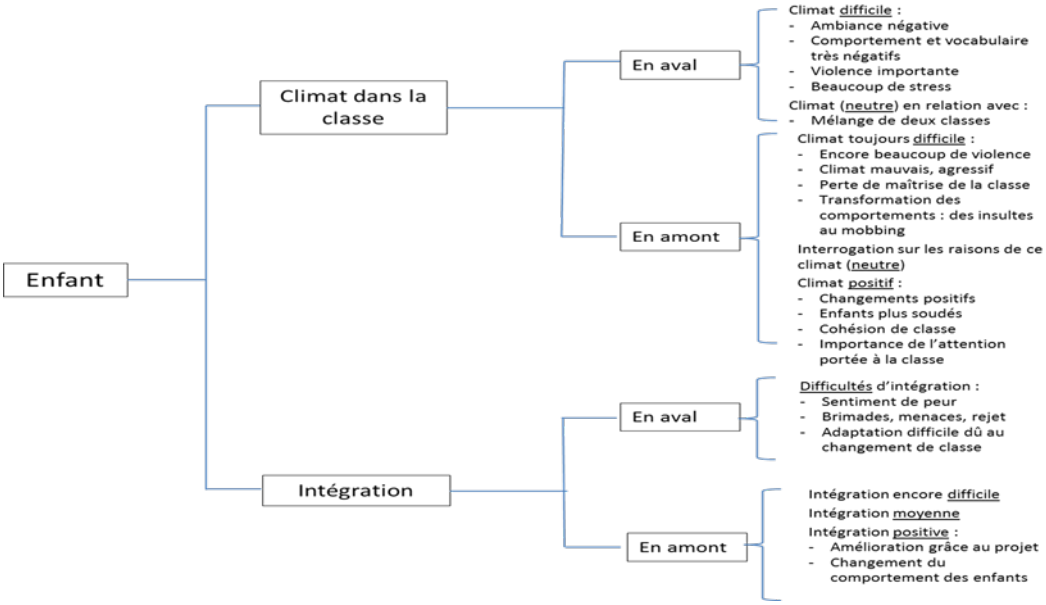


Figure 2 : Arborescence des entretiens des parents

Les commentaires sont relativement uniformes, le climat de classe s'est amélioré significativement même s'il est loin d'être serein. Les parents soulignent une plus grande cohésion de classe et des enfants plus soudés. Ils précisent en outre que l'intégration des enfants est en nette amélioration, grâce au projet en lui-même mais également grâce à un changement positif du comportement des enfants. Enfin, le bien-être des enfants se traduit par une plus grande confiance en eux et un mieux-être.

Toutefois, la violence persiste et même si les enfants prennent plus de plaisir à venir à l'école, si la peur les a quittés, elle n'en reste pas moins présente. Et même si l'ambiance de travail est meilleure, les parents ne trouvent toutefois pas des améliorations en termes de progrès scolaires.
Pour finir et concernant les résultats scolaires, il s'agit du seul domaine où une baisse est observée résultant pour les parents de la nouvelle notation.

7. Discussion

Vaincre la violence par ce type d'activités n'est pas évident, toutefois, amener les parents à participer aux activités permet d'une part à ces derniers de se rendre compte de la réalité quotidienne de l'enseignante et d'autre part, de délivrer un discours commun aux enfants de la classe. Les résultats à l'évaluation finale ont mis en évidence une réelle amélioration du climat de classe ainsi qu'une volonté parentale de participation et d'implication dans les activités scolaires (devoirs) et extra-scolaires. Enfin, les relations entre parents se sont nettement élargies et les échanges ont gagné en qualité.

Bref, en tant que chercheurs, nous pensons que la machine est lancée et que la note finale est positive. En effet, nous estimons que les enfants ont réellement pris conscience de leurs attitudes inadéquates au travers soit d'activités propres à l'enseignante, soit menées conjointement par l'enseignante et les parents mais aussi à travers les échanges réalisés au sein du domicile familial. Le réseau qui s'est créé dans cette classe, s'il se pérennise au-delà des deux années scolaires ciblées, ne peut avoir, selon nous, que des retours positifs, mais sans doute à plus long terme, sur le climat de classe.

Des améliorations ont été notées par les parents concernant, notamment les apprentissages scolaires ou le comportement des enfants. Tout n'est pas à imputer aux actions bien sûr ou à la présence des parents dans l'école, mais des points positifs ont été soulignés concernant une meilleure concentration (liée au climat de classe), un comportement plus adéquat avec la situation d'apprentissage ou une motivation à apprendre approfondie.

Dans cette classe, notre objectif premier de rapprocher l'école et les familles a été atteint. Tous les parents se sont mobilisés et ont osé franchir le seuil de la classe pour délivrer un savoir-faire ou faire partager une passion. Bien qu'une certaine violence persiste, elle semble, selon la majorité des parents, avoir diminué sans toutefois avoir totalement disparue. Une cohésion de classe s'est mise à jour, favorisant la dynamique interne. Une culture commune s'est développée entre classe et parents et a permis de développer les échanges à différents niveaux (famille/enfants ; parents entre eux ; enseignante/familles). Les liens se sont vus renforcés.

L'analyse en méthodes mixtes nous a permis par ailleurs d'affiner notre recherche quantitative en lui additionnant un regard qualitatif. En effet, nous étions en droit de nous interroger sur les changements positifs observés grâce aux EVA. Etaient-elles réellement dues à la mise en œuvre de ces actions intégrant les parents ? Les mesures quantitatives nous ont révélées un certain nombre de significativité des paires proposées, mais les entretiens réalisés ont affinés ces résultats en faisant apparaître des regards négatifs quant au résultat des actions menées.

Nous avons pu ainsi montrer que les entretiens concernant les apprentissages scolaires ou le comportement des enfants mettent en évidence une amélioration qui ne se traduit pas dans les résultats quantitatifs. Ils nous ont donc permis d'affiner les résultats quant à l'impact des actions elles-mêmes. Inversement, les données quantitatives nous ont permis de modérer les dires des parents en surlignant ce qui était réellement significatif tel que le climat de classe.

Il est clair, au travers de cette recherche que travailler dans le champ des relations école-famille en adoptant une recherche de type « recherche-action » permet l'obtention de bénéfices non négligeables pour l'enfant mais aussi aux parents et aux enseignants. Les relations école-famille peuvent donc être considérées comme un moyen parmi d'autres d'accrochage scolaire.

8. Conclusion

Pour conclure, cette RA a montré que l'implémentation d'un programme ciblé sur le renforcement de l'engagement parental à l'école favorise les relations entre les familles et les enseignants. Ce qui induit un impact favorable sur le climat de classe et donc l'intégration de l'enfant.

Enfin, l'aboutissement de notre recherche a été la création d'une « boite à outil » contenant des fiches-outils basées sur les six clés d'Epstein dont l'objectif est de fournir des piste d'actions aux enseignants afin de favoriser la relation école-famille et donc l'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant. Voici quelques exemples :

9. Références

Charlot, B., & Rochex, J. Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire.Lien social et politique, 35, 137-151.

Creswell, J. et Plano Clark, V. (2007). Designing and conducting mixed methods research (2d ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Darch C., Miao Y., & Shippen P. (2004). A Model for Involving Parents of Children with Learning and Behavior Problems in the Schools. Preventing School Failure, vol.48, n°3, p. 24-35.

Deslandes R., & Cloutier R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire : réussite des adolescents à l'école. Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation, vol.2, p. 53-72.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. et Van Voorhis, F. L. (2002). School, family, and community partnerships: Your handbook for action, 2d ed. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hill, N.E., & Tyson, D.F. (2009). Parental Involvement in Middle School : A méta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. Developmental Psychology, 45(3), 740-763.

Karsenti, T et Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Edition du CRP.

Migeot-Alvarado, J. (2000). La relation école-famille. « Peut mieux faire ». Issy-les-Moulineaux, France: ESF Éditeur.

Patall, E.A., Cooper, H., & Robinson, J.C. (2008). Parent Involvement in Homework: A research synthesis. Review of Educational Research, 78(4), 1039-1101.

Perrenoud, P. (1987). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. [En ligne]

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_05.html

Poncelet, D., Dierendonck, C. et Pelt, V. (2011). L'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant : du constat d'un manque de consensus à une clarification nécessaire du concept. In E. Catarsi et J.P. Pourtois (Eds). Education familiale et services pour l'enfance (pp. 84-96). Florence : Firenze University Press.

LA SUPPLEANCE FAMILIALE FRANÇAISE ET LE CORPORATE PARENTING ANGLAIS EN SOUTIEN A L'ACCROCHAGE SCOLAIRE DES ENFANTS PLACES : LE PARTENARIAT ENSEIGNANTS/EDUCATEURS SPECIALISES, ENTRE RESEAU LOCAL ET COLLABORATION INSTITUEE

Benjamin Denecheau*

** Université Bordeaux Segalen, LACES (EA4140) – ERCEP3, Benjamin.Denecheau@ijvs.org*

Résumé. *Les littératures anglaise et française ont identifié des difficultés scolaires plus fréquentes et plus importantes chez les enfants placés par rapport à l'ensemble de la population scolaire (Denecheau & Blaya, 2013; Jackson, 1994). Cette communication traite de l'accompagnement scolaire des jeunes confiés par les services de l'Aide sociale à l'enfance à des équipes d'éducateurs spécialisés. Nous nous appuyons sur une approche comparative entre la France et l'Angleterre basée sur quatorze mois d'observations directes et indirectes, des analyses secondaires de données et des entretiens individuels semi-dirigés (N = 101) auprès de jeunes et de professionnels. Nous identifions des dispositifs ou des pratiques pédagogiques qui peuvent renforcer l'accrochage scolaire, ou au contraire qui peuvent aggraver le risque de décrochage. Nous constatons l'émergence de dispositifs mis en place en Angleterre qui engagent un partenariat qui fait toujours défaut en France.*

Mots-clés : *accrochage scolaire, enfants placés, suppléance familiale, collaboration*

1. Introduction

Les littératures anglaise et française ont identifié des difficultés scolaires plus fréquentes et plus importantes chez les enfants placés par rapport à l'ensemble de la population scolaire (Denecheau & Blaya, 2013; Jackson, 1994). Cette population se caractérise par un placement, qui fait suite à l'identification par un magistrat ou des travailleurs sociaux d'un danger ou d'un risque de danger au sein du milieu familial. Le jeune est alors pris en charge hors de sa famille au sein d'une suppléance familiale : ce sont d'autres individus qui assument, souvent à titre temporaire, l'essentiel des tâches et des responsabilités ordinairement attribuées à la famille. Nous nous concentrons sur les prises en charge en établissement : la suppléance familiale est alors assurée par une équipe de professionnels. La littérature identifie de nombreux éléments au sein du milieu familial qui influencent la scolarité du jeune. Parmi ces éléments nous pouvons citer les pratiques de socialisation des parents, les attentes qu'ils ont pour leur enfant ainsi que leurs relations avec les enseignants (Rumberger, 1995; Thin, 1998). Qu'en est-il alors des éducateurs spécialisés ? Qu'implique cette suppléance dans les relations avec les enseignants ? Comment les différents professionnels travaillent-ils ensemble sur la situation du jeune ? En Angleterre, la recherche a régulièrement mis en exergue la difficulté de leur collaboration (Fletcher-Campbell & Hall, 1990; Jackson & Sachdev, 2001). En France, Chauvière et Fablet ont mis au jour la méconnaissance de chaque corps de métier sur les compétences et les objectifs de travail des autres professionnels (2001). Nous constatons une certaine distance entre la majorité des professionnels et l'école, cette distance augmentant les difficultés de collaboration avec les enseignants.

Cette communication traite de l'accompagnement scolaire de ces jeunes et de la collaboration entre les différents professionnels. Nous nous appuyons sur une recherche comparative entre la France et

l'Angleterre, développée dans une approche compréhensive qui permet d'appréhender la complexité des situations individuelles, au sein de différents contextes (Lahire, 1994).

Pour ces jeunes, la situation qui précède le placement est souvent constituée d'un cumul de difficultés sociales, familiales et individuelles ayant été identifiées par la littérature comme générant des difficultés scolaires (Blaya, 2010; Rumberger, 1995). Cependant, la prise en charge elle-même peut contribuer à cette vulnérabilité scolaire. Le placement des jeunes en établissement implique de nombreux changements qui sont autant de ruptures identifiées par la recherche comme rendant plus difficile les apprentissages (Millet & Thin, 2005). Parmi ces ruptures, le passage d'un milieu familial à une institution partielle encadrée par une suppléance familiale professionnelle, collective et temporaire est un élément majeur de cette nouvelle configuration sociale et familiale. Le placement met de fait les parents à l'écart du suivi du jeune et des relations avec l'équipe enseignante. Les éducateurs spécialisés ont alors une influence importante sur les jeunes et leur scolarité. Nous verrons que deux concepts différents régissent la pris en charge des jeunes dans le cadre d'un placement. La suppléance familiale en France et le *corporate parenting* présentent des différences qui impactent l'action des professionnels, mais également la collaboration entre les différents professionnels.

L'analyse croisée des observations et des entretiens dans les deux pays permet d'identifier des dispositifs ou des pratiques pédagogiques qui peuvent renforcer l'accrochage scolaire, ou au contraire qui peuvent aggraver le risque de décrochage. Nous étudions notamment les relations et le degré de collaboration entre les professionnels, principalement les éducateurs spécialisés, qui suppléent la famille, et les enseignants.

2. Méthodologie

Cette recherche s'appuie sur un corpus de données récoltées dans le cadre d'une recherche comparative entre la France et l'Angleterre. Nous nous sommes assurés pour cela de prendre les précautions nécessaires à une telle démarche, notamment pour minimiser le risque d'ethnocentrisme (Lê Thành Khôi, 1981). Notre échantillon est constitué de huit foyers d'accueils de long-terme pour enfants et adolescents. En France il s'agit de quatre Maisons d'Enfants à Caractère Social [MECS] qui accueillent des enfants de 8 à 18 ans (N = 57). En Angleterre il s'agit de quatre *Residential units*, une qui accueille des enfants de 8 à 13 ans et trois autres des jeunes de 12 à 16 ans (N = 24).

Nous avons mené une série d'entretiens individuels semi-dirigés dans le but de recueillir le témoignage des principaux individus concernés par cette suppléance familiale : les jeunes, les éducateurs spécialisés, les psychologues et les cadres de direction. Les entretiens, qui ont été complétés par des observations participantes, ont été effectués sur un échantillon qui se compose de 30 professionnels français (18 éducateurs spécialisés, 2 éducateurs scolaires, 4 psychologues, 3 enseignants et 3 cadres de direction) et de 31 professionnels anglais (20 éducateurs spécialisés, 1 personnel scolaire, 6 travailleurs sociaux et 4 directeurs d'établissement). Nous avons recueillis ce qu'ils retiennent des parcours socio-scolaires des jeunes et de leurs difficultés. Nous avons également interrogé les pratiques professionnelles des éducateurs, leur conception de la prise en charge, ce qui permet par ailleurs d'étudier les relations d'interdépendance entre ces pratiques et le contexte du placement, et notamment leur impact sur les parcours scolaires des jeunes. Le recueil de données de cette recherche respecte les critères éthiques recommandés par certains organismes internationaux[1]. L'anonymat des participants est garanti.

[1] Voir par exemple les critères de l'UNESCO (1994).

3. Penser la collaboration : le corporate parenting et la suppléance familiale

Les différences en termes de collaboration peuvent s'analyser par les concepts qui sous-tendent la prise en charge des jeunes en danger dans chaque pays. En Angleterre, il s'agit du *corporate parenting*, il institue un partage des droits et des devoirs, ordinairement attribués aux parents, par l'ensemble des professionnels. Ce concept instaure une responsabilité collective, cependant, elle ne se traduit pas par des actions homogènes et coordonnées sur le terrain. En France, les éducateurs *suppléent* la famille (Durning, 1986), il s'agit également d'être responsable de tout ou partie des attributs constituant l'autorité parentale, ce partage étant déterminé par la mesure de placement.

La différence majeure est que le *corporate parenting* anglais inscrit le partage de cette responsabilité pour tous les professionnels (travailleurs sociaux, enseignants, élus…) mais également les parents. Nous verrons que ce partage se retrouve dans plusieurs dispositifs et différencient les prises en charge et le rapport entre les familles, les travailleurs sociaux et les enseignants sur les questions scolaires.

Nous abordons à présent la comparaison du travail entre les différents professionnels et comment ces différents degrés de collaboration se traduisent dans le suivi de la scolarité des enfants.

3.1. En France, un partenariat inégal

En France, nous constatons une méconnaissance de la part des différents professionnels des domaines de compétences et des objectifs des autres professionnels. Le plus souvent, le travail avec les autres professionnels est décrit comme étant difficile et n'allant pas de soi. Plusieurs éducateurs français évoquent régulièrement au cours de l'entretien les conflits ou les mésententes qu'ils ont avec l'Education nationale (avec les services administratifs ou les équipes enseignantes), voire l'absence de réel travail en commun : « *On travaille pas vraiment avec les profs, c'est plus du passage d'information* » (Françoise, éducatrice).

La collaboration entre les secteurs (Education nationale, Aide sociale à l'enfance, secteur médico-social) n'est pas institutionnalisée. Par conséquent, elle dépend beaucoup des réseaux locaux et des relations individuelles entre les différents professionnels. Des partenariats particuliers avec des établissements scolaires ont été mis en place par l'initiative d'un ou quelques individus au sein d'une équipe. Les collaborations citées par les professionnels sont basées sur des relations professionnelles privilégiées entre certains éducateurs et certains enseignants, qui peuvent se maintenir par affinités individuelles. Ces collaborations concernent un nombre restreint de professionnels, et ne se mettent pas en place au niveau des équipes. De ce fait, les partenariats ont un statut précaire et sont tributaires du maintien en poste des professionnels à l'origine de la collaboration. Les éducateurs français, lorsqu'ils abordent ces partenariats, évoquent la crainte d'un changement de poste qui signifierait une reconstitution difficile de ce partenariat avec de nouvelles personnes.

Les collaborations se font en marge, parfois avec des organismes privés qui sont flexibles sur les emplois du temps des jeunes qu'ils scolarisent (les Maisons familiale rurales par exemple). Ces collaborations peuvent se baser sur des négociations en marge de ce qui est autorisé par les autorités. Ce sont par exemple des relations privilégiées avec des membres de direction d'établissements scolaires, ou plusieurs enseignants, qui permettent au directeur d'un établissement étudié de négocier des aménagements « arrangés » d'emploi du temps. Les enseignants acceptent des réductions de programme non prévus par l'éducation nationale parce qu'ils connaissent les éducateurs et qu'ils décident de travailler avec eux. Un directeur adjoint d'un foyer d'accueil nous dira négocier des « déscolarisations ponctuelles » en acceptant que le jeune reste au foyer quelques jours ou n'assiste plus à certains cours, ceci afin d'obtenir son engagement ou celui de l'équipe pédagogique sur les autres enseignements.

3.2. En Angleterre, des dispositifs pour institutionnaliser les partenariats

En Angleterre des dispositifs et des postes particuliers ont été implémentés pour soutenir la scolarité des jeunes et son suivi. Nous abordons ceux qui ont été mis en place dans l'autorité locale ayant fait l'objet de notre enquête, et nous présentons l'impact qu'ils peuvent avoir sur la collaboration entre les professionnels.

Chaque établissement scolaire dispose d'un enseignant qui est responsable du suivi des enfants placés (*designated teacher*). Il suit la situation de chacun et participe aux réunions avec les travailleurs sociaux. Il n'a pas de formation particulière à sa prise de fonction, mais participe à des formations complémentaires afin de se spécialiser. Il s'agit d'une prise en charge particulière des jeunes placés, c'est-à-dire en leur reconnaissant une particularité qui nécessite un suivi propre. Ce professionnel reçoit les jeunes lorsqu'ils rencontrent des difficultés individuelles (rencontrées chez eux ou dans l'établissement) ou des difficultés liées à la scolarité (des questions d'orientation, d'options, etc.). Il suit les jeunes et fait le point sur leurs résultats scolaires tous les deux mois, afin de compléter son suivi et d'avoir un aperçu précis de leur situation. Cette personne est en lien avec l'équipe d'éducateurs ou la famille d'accueil, l'assistant social et tout autre professionnel qui travaille avec le jeune.

Ce poste est reconnu et apprécié des équipes d'éducateurs, bien que leur collaboration dépende de la personne qui a cette responsabilité. Il s'agit parfois d'un enseignant qui ne connaît pas toujours les élèves ou qui est à un poste à responsabilité : il côtoie peu les élèves mais peut prendre les décisions rapidement, alors que d'autres enseignants ayant ce poste travaillent régulièrement auprès des jeunes, mais n'ont pas les responsabilités nécessaires aux prises de décisions concernant la scolarité (prise en charge particulière, changement du programme scolaire, etc.). Ce poste a la particularité de sensibiliser un membre de l'établissement scolaire, le plus souvent appartenant au corps enseignant, aux problématiques liées au placement et au travail social.

D'autres postes ont été créés pour superviser la scolarité des jeunes les plus en difficulté. Un poste a été créé pour suivre les jeunes en difficultés scolaires (*education welfare officer*). Ce travail consiste principalement en une veille des absences scolaires, ils interviennent alors auprès des jeunes dont les absences sont les plus fréquentes. Ces professionnels assurent un suivi régulier des jeunes ainsi identifiés, ils font des visites à domicile et peuvent apporter une aide à la famille sur des difficultés particulières. Des soutiens exceptionnels peuvent également être mis en place, comme accompagner les jeunes dans la classe et rester pendant les enseignements. Ces professionnels ne travaillent pas spécifiquement avec les enfants placés mais sont amenés à travailler auprès d'eux. L'autorité locale anglaise dispose également d'un coordinateur qui est responsable de la scolarité dans la région. Ces personnes travaillent également sur le lien entre les différents partenaires, les orientent vers les différents dispositifs sur lesquels elles ont davantage de connaissances. Bien que ces personnes aillent sur le terrain, ce sont surtout les directeurs et les éducateurs scolaires qui les rencontrent. Selon ces derniers, ces postes garantissent la cohérence de la gestion de la scolarité des jeunes, en comparaison avec les interventions des différents travailleurs sociaux qui n'ont pas tous la même implication, ni les mêmes connaissances.

Chaque équipe des foyers d'accueil (*residential home*) est composé d'un professionnel qui a la responsabilité du suivi scolaire des jeunes. Il impulse une dynamique auprès de l'équipe et est sensible aux questions scolaires. Il est l'interlocuteur privilégié auprès des équipes pédagogiques. Cette spécialité et celle de l'enseignement responsable du suivi des enfants placés permettent à des professionnels d'être sensibilisé aux champs d'action des autres intervenants, aux contraintes qu'ils rencontrent. Ce sont également ces personnes qui sont privilégiées pour les rencontres et partenariats inter-professionnels, ce qui tend à réduire les tensions lors de ces échanges.

3.3. Les rencontres instituées

Le partenariat entre les professionnels peut également être imposé par des dispositifs *instituant* des rencontres régulières entre eux. Le principal dispositif, et sans doute celui qui a le plus d'impact sur cette collaboration, est le *PEP* (*Personal Educational Plan*). C'est un « projet personnel » qui regroupe l'ensemble des suivis effectués par les professionnels (éducateurs, travailleurs sociaux, psychologues, enseignants et d'autres professionnels, notamment du secteur médical et médico-social). Lorsque le jeune est placé, une rencontre est organisée entre ces intervenants qui discutent des suivis à mettre en place par chacun, notamment en ce qui concerne la scolarité. Ce dispositif permet ainsi de planifier le suivi scolaire des jeunes et de gérer les difficultés en amont par des rendez-vous semestriels entre les différents partenaires qui discutent de l'évolution de ces mesures et des modifications à y apporter. Le jeune et ses parents sont enjoints à participer à ces rencontres. Un bilan dressé en 2005 fait part d'une réticence de la part des professionnels à la mise en place de cet outil, ils considèrent qu'il est inefficace et qu'il correspond à une perte de temps (Hayden). Malgré ces réserves, Hayden constate une relative amélioration de la situation scolaire des jeunes qui bénéficient de cet outil. Pour notre part, nous constatons une évolution sensible dans le discours des professionnels depuis cette recherche. Bien que nous observions toujours des réticences de la part de plusieurs professionnels, la majorité d'entre eux considère le *PEP* comme utile pour leur travail et bénéfique pour le jeune.

Ce dispositif formalise les rencontres et, d'après les professionnels interrogés, renforce leur engagement sur celles-ci ainsi que sur le suivi scolaire. Un éducateur spécialisé responsable de la scolarité nous dira qu'il assiste à l'ensemble des rencontres, ceci afin de s'assurer de « *la bonne conduite* » des *PEP* et de « *la prise en compte de l'intérêt du jeune* ». Le *PEP* est également une occasion de travailler avec les parents, de recueillir leur avis, et de leur fournir un compte-rendu détaillé de ce qui est entrepris pour leur enfant. Dans les discours des professionnels, le *PEP* impose la rencontre qui, sans cette obligation, serait moins régulière et moins suivie de la part de l'ensemble des partenaires.

3.4. Une évolution positive de la collaboration

Ces liens privilégiés, les sensibilisations de certains membres de chaque équipe, favorisent ainsi le travail en commun. Une personne responsable du suivi de l'assiduité des jeunes et du suivi des jeunes en difficultés scolaires nous explique par exemple qu'elle commence à connaître les enseignants de son secteur, travaille mieux avec certains et va préférer orienter les jeunes vers leur établissement. Le travail privilégié avec certains individus est inhérent à tout travail nécessitant une collaboration. Ici ces relations sont cependant *favorisées*, *encouragées* voire *forcées* par le partenariat institutionnalisé et appuyé par plusieurs dispositifs. C'est uniquement dans les établissements anglais que nous observons une collaboration qui s'installe à l'échelle des équipes, dépassant le stade inter-individuel.

Nous constations une différence importante entre la France, où les professionnels évoquent des difficultés à travailler sur la question scolaire avec d'autres professionnels (principalement les enseignants) et les discours des éducateurs anglais. Ces derniers mentionnent un travail avec les autres professionnels plutôt efficace et soulignent, pour la plupart, l'importance des différents dispositifs qui ont été mis en œuvre dans le but d'encadrer et de suivre la scolarité des enfants placés.

4. Les rapports entre les enseignants et les travailleurs sociaux

Les rapports entre les équipes pédagogiques (principalement les enseignants, ainsi que la vie scolaire en France) et les éducateurs spécialisés influencent la collaboration entre les professionnels et facilitent ou rendent plus difficile le travail autour de la scolarité des jeunes. Un des premiers sujets de tension, voire de conflits, entre les équipes est le partage d'information.

4.1. Les informations échangées

Les principales négociations et désaccords portent sur les informations détenues par les éducateurs : ces derniers sont en possession de nombreuses informations sur le jeune, sur sa situation personnelle et familiale. Déterminer celles qui peuvent et qui doivent être partagées nécessite de répondre à trois types de questions. Lesquelles sont *utiles* aux enseignants ? Lesquelles relèvent de la *vie privée* ? Mais surtout *qui* décide de ces limites et à partir de *quoi* ? Si les réponses peuvent être négociées entre les professionnels, la décision finale revient aux éducateurs.

La nature des informations échangées dépend tout d'abord des compétences que s'attribuent les travailleurs sociaux, ainsi que celles qu'ils attribuent aux enseignants. Ces derniers peuvent être demandeurs de certaines informations concernant la situation des jeunes, les raisons de leur placement, les difficultés qu'ils rencontrent, etc. Les éducateurs sont souvent réticents à divulguer ces informations. Ils sont prudents sur les informations partagées, et estiment l'équilibre entre l'utilité dont peuvent bénéficier les enseignants et la discrimination des jeunes qui peut en résulter. Ils considèrent ainsi certaines informations non nécessaires aux enseignants : ces derniers « *n'ont pas à savoir* ». Plusieurs éducateurs font part de tentatives de la part des enseignants sans qu'elles ne soient professionnellement justifiées.

D'après les discours des éducateurs, il s'agirait d'un juste milieu à trouver. Ils informent les enseignants de certaines situations vécues avec la famille ou au foyer, mais l'école « *c'est un autre lieu aussi, où ils sont socialisés autrement, comme les autres d'ailleurs* » (Magid, éducateur). Cet autre lieu de socialisation devrait ainsi être préservé de certaines informations. Cet équilibre n'est pas fixe et peut évoluer en fonction de la situation du jeune, de l'équipe enseignante, mais également de l'évolution de l'éducateur qui pourra revoir le seuil à partir duquel il décide de partager l'information.

En Angleterre, les équipes cherchent à limiter le nombre d'enseignants qui vont recevoir des informations, il s'agit, au minimum, du chef d'établissement et de l'enseignant responsable du suivi scolaire des enfants placés. Ainsi Gloria (une éducatrice) est satisfaite du fait que seuls trois enseignants savent que la jeune dont elle est la référente est placée, c'est aussi ce que la jeune souhaite : elle ne veut pas que tous les enseignants sachent qu'elle vit dans un foyer d'accueil. Parfois, en France, les réticences des équipes résidentielles à divulguer des informations peuvent conduire à ne pas en partager. Ainsi il peut arriver qu'ils informent les enseignants du fait que le jeune soit placé au cours d'une rencontre longtemps après l'arrivée du jeune dans l'établissement scolaire.

Au fil de l'étude des entretiens, nous avons constaté que les informations sont transmises par les travailleurs sociaux souvent dans un but précis : influencer et orienter l'action des enseignants. Les interventions des éducateurs peuvent avoir pour but d'obtenir, de la part des enseignants, une prise en compte des difficultés particulières rencontrées par un jeune ponctuellement ou de façon permanente. Il peut ainsi s'agir d'expériences ou d'événements récents, si le jeune traverse une période difficile du fait de sa situation, des procès ou des contacts avec sa famille. Ils souhaitent ainsi que cela se traduise par un traitement différent pour ces jeunes. Les informations transmises ont ici pour but d'obtenir une accommodation des enseignants, notamment sur les sanctions. Les éducateurs essayent ainsi de modifier le regard de l'enseignant et sa pratique sur le long terme.

Les informations sélectionnées et transmises ont pour but d'orienter le diagnostic des enseignants et d'obtenir des réactions différentes. Un éducateur anglais, Sean, évoque des interventions prescriptives auprès des enseignants. Il part de son analyse professionnelle (en tant qu'éducateur), des conclusions qu'il en tire pour conseiller les enseignants sur leurs propres pratiques. C'est la même attitude décrite par d'autres éducateurs. Les enseignants sont alors censés suivre les indications des éducateurs, sans avoir les détails qui leur permettraient de se faire leur propre opinion. Ici les éducateurs estiment

clairement ce qui est de l'ordre de l'utile pour l'enseignant. Ils souhaitent, et pensent, maîtriser les informations.

4.2. Quand les interventions des éducateurs vers les enseignants tendent vers l'injonction

Les interventions des éducateurs auprès des enseignants, afin d'obtenir d'eux un changement de leur pratique et un traitement différent pour les enfants placés, peuvent également avoir pour but d'obtenir une adaptation de leur enseignement et une révision de leurs exigences à la baisse. Il est important ici de faire le lien avec les attentes qu'ont les éducateurs pour les jeunes, mais également les estimations qu'ils se font de leur potentiel. Les éducateurs qui ont de faibles ambitions pour les jeunes peuvent, non seulement réduire le soutien scolaire qu'ils fournissent au jeune, mais ils peuvent également être convaincus du besoin de réduire le volume d'enseignement dont ils bénéficient à l'école.

Plusieurs éducateurs français déclarent vouloir convaincre les enseignants de baisser leurs exigences afin d'obtenir une réduction du rythme de travail, de la quantité des connaissances et des notions abordées pour ces jeunes. Toutefois, nous ne savons pas comment les enseignants réagissent et si cela modifie leur enseignement. Ils peuvent ainsi expliquer pourquoi certains jeunes n'ont pas fait leurs devoirs, dans le but d'influencer l'attitude de l'enseignant et ainsi que le jeune bénéficie d'une certaine tolérance de sa part.

Ces discours illustrent des tentatives d'influencer les pratiques des enseignants, en considérant leurs estimations biaisées et en estimant avoir des informations qu'ils doivent prendre en compte pour leur enseignement. Cependant, les interventions des éducateurs auprès des enseignants sont loin d'être homogènes. Plusieurs éducateurs décrivent des situations où les enseignants voient déjà leurs exigences à la baisse en considérant les enfants placés comme des jeunes qui cumulent de nombreuses difficultés. Cette attitude est relevée par plusieurs éducateurs et quelques jeunes. Nous relevons ainsi des discours ambivalents, notamment chez Bianca (directrice) qui, d'un côté considère que les enseignants « *traitent différemment les enfants placés* » et qu'ils « *mériteraient d'être considérés comme les autres* », avec les mêmes exigences scolaires, mais d'un autre côté peut intervenir auprès de certains enseignants afin de leur demander de revoir leurs objectifs à la baisse : « *certaines écoles rendent le travail assez difficile pour les jeunes, en ayant des attentes non réalisables, ou en étant très difficile dans les tâches qu'ils vont demander aux jeunes.* ». Cette contradiction, relevée également chez d'autres professionnels, ne porte pas sur le même individu, c'est-à-dire que ces professionnels vont considérer les exigences scolaires trop élevées pour un jeune, et pas assez pour un autre.

Par ailleurs, nous notons que les membres de chaque équipe avaient des points de vue hétérogènes sur les objectifs scolaires à fixer pour chaque enfant. Ainsi, bien que très fréquente, cette considération de réduire les exigences scolaires des enseignants n'est pas unanime : les éducateurs qui valorisent la scolarité n'ont pas cette position. Certains d'entre eux ont d'ailleurs la position inverse : ils insistent auprès des enseignants pour que ces derniers ne revoient pas à la baisse leurs exigences du fait de la situation sociale de ces enfants. Pour ces éducateurs, cela handicaperait le jeune et ne serait pas aidant pour la suite.

4.3. Des interventions qui se démarquent des initiatives parentales

L'enjeu de replacer la situation du jeune en contexte et de négocier un traitement particulier est d'amener les enseignants à prendre en compte les difficultés particulières rencontrées par le jeune et de souligner les progrès que les enseignants ne constateraient pas, parce qu'ils « ne sont pas des éducateurs spécialisés ». Cette négociation part du principe que l'enseignant et l'éducateur n'ont pas les mêmes informations ni les mêmes compétences pour les traiter : les éducateurs, de par leur profession, auraient des connaissances spécifiques sur les jeunes et auraient les compétences pour déterminer en

quoi elles impactent la scolarité et comment il serait nécessaire de les prendre en compte à l'école. Ces informations peuvent cependant se situer dans les limites des deux professions. Les éducateurs ne peuvent pas savoir exactement ce dont ont besoin les enseignants pour effectuer leur travail. À l'inverse, les enseignants ayant été peu formés à l'enseignement des jeunes en difficulté, encore moins concernant cette population particulière, ils ne savent pas toujours comment s'adapter à ces jeunes peuvent modifier leurs pratiques avec un résultat contre-productifs (en baissant leurs exigences par exemple).

Notons que les éducateurs spécialisés ont, vis-à-vis des enseignants, une position particulière qui implique des rapports éloignés de ce que peuvent être ceux habituellement adoptés par les parents. Ayant de faibles attentes envers les jeunes, ils peuvent tenter d'influencer les pratiques des enseignants en les enjoignant à différencier leur enseignement, souvent pour obtenir une baisse des exigences scolaires. Ces positions et ces tentatives de la part des éducateurs diffèrent des pratiques parentales. Les parents dont les enfants sont le plus en difficulté, s'ils ne sont pas familiers de l'école et des enseignants, vont être réticents à interférer auprès de ces derniers pour expliquer la situation du jeune. Défendre le jeune, en se confrontant aux enseignants, en argumentant, parfois en contredisant et en s'opposant à eux n'est pas une démarche fréquente, ni facile lorsque l'école paraît distante et que les enseignants ont une position dominante (Thin, 1998). À l'inverse, les familles plus familières du mode scolaire fréquentent davantage les enseignants, échangent avec eux et peuvent appuyer leur point de vue (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, 169). Les interventions ayant pour but de faire baisser les exigences sont de toute évidence rares de la part des parents, mais fréquentes de la part des éducateurs. Nous supposons que cela peut s'expliquer, du moins en partie, par la distanciation qu'ils ont avec les enfants, du fait qu'ils ne sont pas les parents des enfants dont ils ont la charge. Ainsi ce détachement permet une rationalisation des exigences, une gestion dépassionnée de la scolarité, tandis que, pour la plupart des familles, la réussite des enfants est souhaitée.

4.4. Une médiation entre les différentes professions

Les situations apparaissent moins conflictuelles et moins en concurrence en Angleterre où prévalent la discussion et la négociation. Les dispositifs et les postes mis en place à cet effet permettent une médiation plus présente sur ces questions de partage d'informations et de compétences. Celyn est en charge du suivi des jeunes en grande difficulté scolaire. Elle fait souvent le lien entre les enseignants et les éducateurs ou les familles d'accueil : « *les enseignants ne comprennent pas vraiment le point de vue des travailleurs sociaux et les travailleurs sociaux ne comprennent pas les enseignants* ». Elle fait de la médiation entre les deux parties, explique le point de vue, la démarche, les objectifs de chacun. Ainsi les différents dispositifs en Angleterre semblent réduire les effets néfastes de la segmentation excessive des interventions auprès de ces jeunes. Nous relevons ainsi une évolution depuis le constat de Jackson, qui observait en 2001 le manque de vue d'ensemble dû au nombre de professionnels impliqués et de types d'intervention. La position en retrait de professionnels qui supervisent l'ensemble des actions, ainsi que la mise à plat de l'ensemble des prises en charge pour le même jeune semble résoudre une partie de ces inconvénients.

Par contre, la situation identifiée par Chauvière et Fablet, à savoir que l'école ignore souvent les prises en charge hors l'école et que les éducateurs peuvent véhiculer une représentation faussée du rôle et des contraintes spécifiques de « l'obligation scolaire », et son effet néfaste sur la cause de l'enfance semblent toujours d'actualité en France (2001).

4.5. Les rencontres proactives ou réactives

En France, les rencontres sont le plus souvent organisées lorsqu'un problème émerge (des résultats scolaires très faibles ou un problème de discipline). Elles sont donc réactives et rares, par défaut et

dans un but de gestion de problème, voire de conflit. Le plus souvent les échanges sont très courts et peu fréquents. Les décisions sont rarement prises en réunion autour d'une table, mais le plus souvent au téléphone, entre deux professionnels particuliers. La première rencontre peut être décidée longtemps après le début du placement du jeune, sa situation scolaire peut s'être dégradée et la rencontre des professionnels est alors une « gestion dans l'urgence ». Elles initient ainsi davantage de tensions entre les équipes.

En Angleterre les rencontres et les contacts sont plus réguliers entre les professionnels, ils échangent davantage et peuvent modifier la prise en charge plus rapidement qu'en France. Les partenariats et les diverses rencontres entre les professionnels sont des éléments fondateurs du suivi scolaire. Ces rencontres, selon leur fréquence et leurs buts, constituent un cadre de collaboration qui peut favoriser le suivi de la scolarité et le lien entre les professionnels. Ici la discussion est le plus souvent en amont des difficultés : les éducateurs rencontrent les enseignants au début du placement scolaire, du moins dans les tout premiers mois. La régularité des rencontres entre tous les professionnels imposée par le *PEP* semestriel favorise la projection de la situation du jeune et les prises de décisions proactives.

Les rencontres anglaises, qu'elles soient imposées ou à l'invitation d'un professionnel, sont davantage propices à la mise en place de projets, de discussion autour de la situation du jeune. D'ailleurs la collaboration et la régularité des rencontres entre professionnels sont recherchées. L'ensemble des professionnels font part de nombreux exemples de contacts, de rencontres ou de discussions téléphoniques qui sont autant d'échanges permettant de structurer la collaboration, et de compléter les informations de chaque professionnel sur la situation du jeune.

5. Conclusion

La qualité et la régularité de la collaboration entre les différents services, particulièrement les éducateurs et les équipes enseignantes, déterminent la qualité du suivi scolaire. Les différences de collaboration peuvent s'analyser par les concepts sur lesquels s'appuie la prise en charge des jeunes en danger dans chaque pays. En France, les éducateurs suppléent la famille, ils ont les mêmes droits et les mêmes devoirs. C'est-à-dire qu'ils font le lien avec l'école, discutent du projet professionnel, de l'orientation, des projets scolaires, etc. Ils ne sont pas les parents, mais ils ont des relations similaires avec les enseignants : ils se considèrent comme un corps de métier différent, mais pas comme des partenaires. Cette conception semble partagée par les enseignants : ces derniers ont des rapports avec les éducateurs qui ne sont pas très éloignés de ceux qu'ils ont avec les parents, les contacts ne sont pas plus réguliers, et ils ne leur donnent pas davantage d'information. Ces deux professions ne travaillent pas sur les mêmes objectifs, ce qui peut générer des conflits.

En Angleterre, la notion de *corporate parenting* institue un partage des droits et des devoirs, habituellement attribués aux parents, par l'ensemble des professionnels. Nous observons ainsi davantage de travail en commun autour de la scolarité du jeune. Nous constatons une tendance générale, de la part des personnes interrogées, à souligner l'amélioration du partenariat et du climat de travail entre les partenaires. La majorité des professionnels anglais rendent compte de relations plutôt positives avec les équipes enseignantes. Le travail avec les écoles est plus facile, ils se sentent mieux écoutés et constatent une amélioration de la prise en compte des jeunes. Les éducateurs vont d'ailleurs orienter les placements scolaires en fonction des partenariats qu'ils ont développés avec certaines écoles, et de la façon dont celles-ci gèrent les jeunes en difficulté. Une responsable du suivi des prises en charges scolaires des jeunes en difficulté privilégie par exemple les écoles ayant une politique d'inclusion et développant des aménagements de prise en charge plutôt que celles qui excluent plus souvent les jeunes et qui s'adaptent moins à leurs difficultés.

Le terme *corporate* donne bien l'idée d'une responsabilité collective, qui n'est cependant pas constituée

d'une action uniforme et coordonnée sur le terrain. Cette conception de partage de responsabilités semble toutefois influencer les pratiques des différents professionnels et faire évoluer la prise en charge de la scolarité en institutionnalisant un partenariat dont l'objectif principal est le jeune et son éducation qui comprend sa scolarité. Ainsi en Angleterre les écoles sont définies comme des partenaires œuvrant pour la réussite scolaire des enfants placés, et particulièrement parce qu'ils bénéficient de cette intervention socio-éducative. En général, bien qu'ils ne soient pas toujours d'accord, les enseignants sont sensibles aux difficultés de la population et s'impliquent dans leur prise en charge.

Cette recherche confirme l'évolution en Angleterre des pratiques professionnelles anglaises vers une collaboration plus fréquente et plus présente. Les rencontres et les contacts entre les professionnels sont proactifs, ils sont plus réguliers et la prise en charge peut être adaptée plus rapidement qu'en France. Les professionnels anglais travaillent davantage en collaboration sur la scolarité des enfants placés, la suppléance familiale est partagée et la complémentarité des différents intervenants dans la prise en charge est reconnue, ce qui semble améliorer le suivi de la scolarité du jeune, tant à l'école qu'au foyer. L'adoption du concept de *corporate parenting* a d'ailleurs été identifiée comme un facteur de réussite scolaire (Harker, et al., 2003). Les autorités locales qui ont bien intégré cette notion en établissant des liens efficaces entre les différents services, principalement éducatifs et sociaux permettent une hausse significative de l'engagement des enfants placés vers une réussite scolaire.

En revanche, en France les rencontres sont majoritairement réactives, et ont pour but de régler un problème existant. La première rencontre peut être décidée longtemps après le début du placement du jeune. De plus, le partenariat reste uniquement dépendant des professionnels et du réseau local qu'ils ont développé. Les éducateurs travaillent de façon privilégiée avec certains établissements qui sont flexibles sur les emplois du temps scolaires, parfois au dépend des exigences pédagogiques. Les collaborations citées sont basées sur des relations professionnelles privilégiées entre certains éducateurs et certains enseignants. Ces collaborations sont donc plus fragiles, étant dépendantes des individus initiateurs.

En définitive, la collaboration des différents professionnels ne prend pas la forme d'une alliance éducative (Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche Christinat, 2011), ils ne travaillent pas de concert et ne sont pas mobilisés sur la question scolaire. Des dispositifs mis en place en Angleterre engagent toutefois un partenariat qui fait défaut en France.

6. Références et bibliographie

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie, 39*(2), 227-249.

Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie, 134*, 71-85.

Denecheau, B., & Blaya, C. (2013). Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire. *Éducation & formation, e-300*, 53-62.

Durning, P. (1986). *Éducation et suppléance familiale en internat*. Paris: PUF/CTNERHI.

Fletcher-Campbell, F., & Hall, C. (1990). *Changing schools? Changing people? A study of the education of children in care*. London: National Foundation for Educational Research.

Hayden, C. (2005). More than a piece of paper?: Personal education plans and "looked after" children in England. *Child & Family Social Work, 10*(4), 343-352.

Jackson, S. (1994). Educating children in residential and foster care. *Oxford Review of Education, 20*(3), 267-279.

Jackson, S., & Sachdev, D. (2001). *Better education, better futures. Research, practice and the views of young people in public care*: Barnardo's.

Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp. 73-106). Lyon: PUL.

Lê Thành Khôi. (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.

Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: PUF.

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*(3), 583.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon: PUL.

UNESCO. (1994). Ethical Guidelines for International Comparative social science research in the framework of MOST. Paris: UNESCO.

PREVENIR LE DECROCHAGE SCOLAIRE: L'ATTACHEMENT SECURISE, UN FACTEUR DE PROTECTION

Nadine Demogeot

Université de Lorraine, laboratoire INTERPSY, EA 4432 nadine.demogeot@univ-lorraine.fr

---

Résumé long

***Mots-clés** : prévention du décrochage ; attachement sécurisé ; estime de soi ; relations famille-école*

1. Objectifs

L'étude exploratoire que nous avons menée souligne l'importance d'une prise en compte globale de l'individu notamment en matière de décrochage scolaire, phénomène pour lequel la communauté scientifique rappelle les dimensions multifactorielles (Blaya, Gilles, Plunus et Tièche, 2011). Notre objectif est de travailler à la prévention du décrochage d'autant que les formes de démobilisation scolaire tendent à se manifester chez des élèves de plus en plus jeunes. Dans cette perspective, nos travaux s'intéressent notamment aux alliances éducatives puisqu'ils portent sur les perceptions que le jeune peut avoir de ses apprentissages (estime de lui-même) et sur l'investissement des relations école-famille.

2. Méthodologie

A l'appui d'un modèle théorique original croisant la théorie de l'attachement et les référents psychodynamiques, le dispositif méthodologique compare un groupe contrôle de 20 sujets suivant un rythme d'acquisitions scolaires normal *versus* un échantillon de 20 enfants présentant des difficultés d'adaptation scolaire. La constitution du groupe expérimental s'appuie sur l'analyse, par le psychologue scolaire, des demandes d'aides, faites par les enseignants et adressées au Réseau d'aides des élèves en difficultés (RASED). À partir de là, le repérage des enfants considérés comme insécurisés est fondé sur l'utilisation d'un questionnaire-guide, adapté des travaux de Stendler (1954). Cet outil permet d'examiner le registre des apprentissages, des compétences transversales (méthode de travail, autonomie), la sphère psychoaffective, ainsi que les dimensions contextuelles familiales (les pratiques éducatives), médicales et sociales. Au final, la discrimination des enfants a été réalisée grâce au croisement des données recueillies au questionnaire destiné aux enseignants et aux entretiens avec les parents. Ces deux groupes similaires quant aux critères d'âge, de sexe et de santé sont limités à des enfants vivant dans des familles non séparées. Les sujets ne présentent aucune déficience intellectuelle (évaluation avec le WISC-IV de Wechsler, 2005).

Deux hypothèses sont mises à l'épreuve ; la première envisage la réalité interne du jeune et cerne des dimensions intrapsychiques qui concernnent la qualité du registre identitaire et l'estime de soi. La seconde hypothèse porte davantage sur la réalité externe du sujet puisqu'elle explore « l'espace intermédiaire » entre l'école et la maison.

En outre, explorer les attitudes parentales d'attachement nous a semblé important, un entretien clinique semi-directif, adapté du CaMir (Pierrehumbert et coll., 1996 ; Pierrehumbert, 2003) a été proposé à chacun des parents. Enfin, des épreuves projectives (Test des contes de Royer, 1978, 2010 ; traces graphiques, Royer, 2011 ; Porot, 1965) permettent d'apprécier l'évolution du schéma corporel, l'image du corps et les relations entre l'enfant et son entourage familial. L'épreuve originale du « Dessin du

Chemin de la Maison à l'Ecole » (DCME) inspirée des travaux de Resnik (2009) permet d'appréhender la qualité de l'espace intermédiaire et des relations entre l'école et la maison.

3. Résultats / discussion

Le modèle théorico-clinique, croisant la théorie de l'attachement et les référents psychodynamiques, met en lumière la prépondérance des caractéristiques psychologiques en jeu dans les situations d'échec scolaire, associées à un attachement anxieux. L'enfant apprend lorsqu'il sait que ses parents l'autorisent à investir l'« aire intermédiaire » que représente l'école (Flagey, 2012). Des corrélations entre la sécurité de l'attachement dans la petite enfance et le développement de capacités dépendantes des compétences interprétatives ou symboliques (exploration, jeux, aptitudes verbales et cognitives…) ont été relevées. Cette réflexion n'est pas sans rappeler les recherches de Jacobsen, Edelstein et Hofmann (1994), qui soulignent une association entre l'attachement et la performance à des tâches cognitives piagétiennes, médiatisées par le sentiment de confiance en soi du jeune, pour un échantillon d'enfants de 7 à 15 ans.

Les résultats montrent que l'attachement sécurisé est un facteur prédictif significatif des habiletés de raisonnement déductif et de la motivation scolaire, ceci indépendamment du sexe de l'enfant. En résumé et dans la même perspective, les résultats de notre recherche, indiquent que la représentation de soi est mieux élaborée, en même temps qu'elle est plus affirmée, parmi les enfants dont l'attachement est sécurisé. Au contraire, les fragilités narcissiques sont plus prégnantes dans les représentations graphiques des enfants ayant un attachement anxieux (Fury, Carlson, Sroufe, 1997). La qualité du chemin de la maison à l'école, dans le groupe témoin, tend à confirmer la seconde hypothèse, selon laquelle les enfants qui peuvent s'appuyer sur un attachement sécurisé sont davantage enclins à explorer « l'espace transitionnel » offert par l'école. Dans la théorie de l'attachement, l'exploration contribue au développement des ressources propres au sujet en conduisant l'enfant à s'appuyer sur ses capacités, en dépit du risque et de la frustration, que génère toute situation d'apprentissage. L'enfant accepte ce défi et persiste dans la tâche, parce qu'il a confiance dans la qualité du soutien de ses figures d'attachement (Grossmann et coll., 2008). En s'appuyant sur ces éléments, Nicole Guédeney (2011) explique comment les interactions liées à l'attachement représentent, aussi, une des composantes de base de l'estime de soi du sujet. En revanche, les enfants du groupe « attachement anxieux » ne parviennent pas à accéder à la « capacité à être seul » ; leurs dessins évoquent les dimensions anxiogènes et menaçantes de la séparation, rendant alors incertaine et difficile toute exploration du monde extérieur. Ces élèves manifestent souvent un sentiment d'incompétence qui a des effets dévastateurs sur les apprentissages notamment lorsque la relation tant avec l'enseignant que la famille ne parvient pas à les sécuriser (Bouffard et *al.*, 2006).

4. Conclusions

Au regard des travaux existants, nous avons émis l'hypothèse qu'un attachement sécurisé serait un « prédicteur » d'une bonne adaptation scolaire, favorisant l'estime de soi et la motivation, indicateurs largement repris dans les travaux sur la prévention du décrochage (Potvin, 2011). A contrario, un attachement anxieux serait plutôt à relier avec des difficultés d'apprentissages, voire d'échec scolaire. Néanmoins, le danger serait de faire une analogie hâtive entre adaptation scolaire et attachement sécurisé, alors que la réalité du monde scolaire nous invite à nuancer et discuter ce point. En effet, n'y a-t-il pas des enfants insécurisés dans leurs attachements familiaux (situations de maltraitance, de deuils répétés, par exemple), qui s'adaptent et réussissent à l'école ? De la même façon, la clinique des élèves à haut potentiel, nous conduit à considérer que certains enfants sécurisés peuvent être en situation d'échec scolaire. Permettre de penser la démobilisation scolaire, et à terme le décrochage comme un processus complexe, qui peut s'appréhender dans la mise en place intégrative de champs théoriques peu sollicités simultanément, reste un objectif prometteur.

Atelier A5 :

Intégration et réussite scolaire

PREVENIR LE SENTIMENT D'ABANDON DES ELEVES ET DES EQUIPES

Nancy Bresson*

** Université de Genève. Nancy.Bresson@unige.ch*

Résumé *Comment l'accompagnement d'équipes d'écoles primaires, collèges ou lycées permet-il un efficace travail de prévention de décrochage scolaire ?*
Le décrochage des élèves, c'est avant tout de la souffrance, une détresse parfois terrible et le sentiment d'être abandonné par les adultes. Les enseignants, se sentent parfois, eux aussi, « abandonnés » à l'incompréhension d'une situation professionnelle trop complexe.
Après avoir analysé les causes du début de décrochage, les ressentis et les enjeux pour l'élève(ou le groupe), il s'agit de réfléchir aux « raccrochages » scolaires les plus adaptés à la situation.
Prévenir le décrochage, c'est aussi remobiliser les enseignants autour d'un élève qui perd pied, c'est « raccrocher » l'équipe entre elle et à l'élève pour que l'élève raccroche ensuite à l'école. L'accompagnement des équipes permet de « décoder » les messages envoyés par les élèves et de trouver alors des réponses adaptées.

Mots-clés : *accompagnemen,t prévention, souffrance*

Depuis bientôt vingt ans, intervenant en tant que psychologue clinicienne et formatrice d'enseignants dans l'accompagnement de nombreuses équipes d'écoles primaires, collèges ou lycées, j'ai participé avec les équipes à l'analyse de plusieurs dizaines de situations de décrochage d'élèves de tous âges. Ce travail est issu directement de ma clinique de psychologue et analyste des pratiques professionnelles : c'est dans cette rencontre avec les enseignants, les surveillants, les conseillers d'éducation, que j'ai été alertée à de nombreuses reprises, par cette problématique d'enfants et de jeunes en grande souffrance dans le cadre scolaire.

Depuis longtemps, j'œuvre avec les professionnels de l'école pour que le phénomène de décrochage si destructeur soit repéré, traité et prévenu. En effet, mensuellement réunis autour des élèves en difficultés voire en détresse scolaire et /ou familiale, nous menons là, ensemble, un véritable travail de « partage » de la situation à partir des observations des membres de l'équipe puis d'analyse et enfin de recherche de solutions.

Comment l'accompagnement d'équipes d'écoles primaires, collèges ou lycées permet-il un efficace travail de prévention et de traitement du décrochage scolaire ?
La problématique que nous proposons autour de la prévention du décrochage scolaire s'intéresse à la dimension affective et émotionnelle du décrochage en lien avec le sentiment d'abandon ressenti par les élèves ou les équipes.

L'hypothèse première s'appuie sur le constat d'une angoisse d'abandon massive dans le phénomène de décrochage, du côté des élèves comme des équipes, angoisse qui pousse les élèves à « lâcher » progressivement l'école… et les enseignants à abandonner leurs élèves, gagnés par l'impuissance, le découragement, la colère…

La réponse préventive, c'est l'attention aux liens voire à la reconstruction du lien, à l'intérieur de l'équipe elle-même, avec les élèves, les familles aussi quand c'est possible.

La racine « croc » du terme décrochage marque le lien avec l'oralité et la petite enfance, que nous retrouvons dans les angoisses d'abandon et les problématiques de séparation.
Décrocher, c'est ne plus avoir assez de « crocs », d'énergie et de désir pour avoir envie d'apprendre, mordre dans le savoir et s'en nourrir, avoir de l'appétence pour l'école.
Les élèves, entre eux, expriment souvent un excès de crocs : ils disent « j'ai les crocs… », c'est-à-dire trop de colère ou d'amertume ou de souffrance.
Alors comment remettre la motivation pour l'école en place ? A une place suffisante pour pouvoir continuer sa scolarité ?

1. Situations cliniques

Trois illustrations cliniques soutiendront mes propos.
Farah ne fait plus rien, elle est en train de « mal tourner », elle devient odieuse, infernale en cours, elle a complètement décroché, elle n'amène plus ses affaires en classe, ne prend plus de notes, ne fait plus aucun travail à la maison…Les autres, ses camarades de classe, qu'elle agresse sans arrêt, la traitent de « pirate ». Les enseignants n'en peuvent plus. Ils ne la supportent plus…
Nous sommes en octobre, il s'agit de la première réunion d'équipe autour d'une classe très difficile de troisième dans un collège de banlieue prioritaire.

Chacun à son tour se plaint de Farah…Elle devient alors « l'enfant adjectivé », processus si bien analysé par Mireille Cifali dans son magnifique ouvrage *Le lien éducatif* : *contre-jour psychanalytique* (Cifali, 1994). Progressivement néanmoins, la plainte, la colère, le rejet, verbalisés, posés, « déposés » au centre du groupe, partagés comme un fardeau commun, provoquent déjà un certain soulagement. Emergent alors des interrogations, des mises en sens. Pourquoi en est-elle arrivée là ? Quelle relation avec les différentes disciplines Farah entretient-elle ? Qu'exprime-t-elle dans les temps de création ou d'expressions (si nécessaires pour trouver plaisir et motivation à l'école) orales, écrites, poétiques, artistiques, corporelles ? Qu'en est-il des relations familiales de Farah avec sa famille, de l'école avec les parents de Farah, de la fratrie?

Farah a l'âge normal ; elle vient d'une famille où tous les enfants sont ou ont été en échec scolaire.
Le père est au chômage, la mère dépressive et usée par son travail. Un frère est en prison, un autre sous mesure d'accompagnement par un éducateur.
Pour ses parents, Farah est « la lumière de la maison ».
Farah suivait bien en classe jusqu'à ce qu'elle s'acoquine avec un élève très dur au cours de l'année dernière, en quatrième, ce qui l'a beaucoup desservie, remarque son professeure de français. Elle est déléguée de classe mais très autoritaire et de moins en moins appréciée par les autres. Elle se révèle même excessivement jalouse de l'autre déléguée.

En classe, elle se tient, soit « tranquille », c'est-à-dire physiquement avachie, soit elle montre que ça ne l'intéresse pas et fait de l'opposition systématique. Elle peut même avoir des comportements « sournois, vicieux, derrière le dos » et se pose en victime dès que la moindre remarque est proférée à son égard. Elle est décrite par l'équipe comme devenue masculine, trapue, « une véritable armoire à glace ». Elle tape les plus petits depuis la rentrée, cherche à se jauger physiquement, elle jure, se montre grossière. Les autres l'appellent « la pirate ».

Elle menace de « casser la gueule à un professeur » dans le dos de celui-ci. Elle a cassé une porte du collège en tapant dessus. Les élèves de la classe ont répété au professeur principal que Farah ne parlait que de mort ces derniers temps, affirmant qu'elle allait bientôt mourir.
Tous les enseignants qui la connaissaient les années précédentes constatent qu'elle a beaucoup changé ; elle semble maintenant « engluée » dans des problèmes de comportements et a doublement décroché, physiquement comme scolairement.

Le professeur principal a rencontré ses parents récemment. La mère a très peur pour sa fille dont elle ne comprend pas le changement : « Avant, elle était si gentillle ».
Elle supplie le professeur principal : « Elle vous aime bien, ne la laissez pas tomber… »

Quel puzzle de Sara pouvons-nous construire, chaque pièce éclairant et complétant les autres ? Que pouvons-nous comprendre, décoder des difficultés et symptômes scolaires ? Comme pour tout adolescent, un patient travail de décodage doit être accompli.
Nous réfléchissons un moment à la signification du prénom (modifié bien sûr ici) qui signifie dans la langue natale familiale « lumière de la maison ». Pour les parents, Farah est « celle qui réussit, celle qui sauve » dans une famille bien marquée par les problèmes, l'échec, les transgressions. Ce n'est sans doute pas une place facile. D'après les éléments observés par l'équipe, le décrochage de Farah est assez récent et serait du domaine physique « empâtée, masculinisée » comme du domaine scolaire.

Le portrait brossé est assez inquiétant : le rapprochement l'année dernière avec cet élève « dur », « comme le frère », son comportement de plus en plus transgressif au collège, son positionnement de « casseuse, hors-la-loi ». Farah menace, provoque le rejet, semble s'identifier à une figure masculine délinquante…qui n'est pas sans évoquer celle du frère. La mère dépressive, très attachée à sa fille, s'inquiète beaucoup pour elle.

Farah semble, elle aussi, prise dans un mouvement dépressif qui doit être considéré très sérieusement. N'oublions pas ce qu'elle a confié à ses camarades du côté des angoisses de mort.
Elle a beaucoup changé depuis l'année dernière, elle fait une demande de plus en plus forte aux adultes mais en négatif, en provoquant, en démolissant, en étant ostensiblement jalouse de l'autre déléguée, en mettant les adultes en échec. Nous pouvons identifier nettement qu'un point de bascule a eu lieu à cette rentrée pour Farah et que son appel au secours est pour le moins bruyant…

Il s'agit chaque fois, attentivement, de comprendre l'origine de ce que les équipes observent comme un début de décrochage, issu souvent du sentiment d'être abandonné par les adultes, un sentiment douloureux qui rend les élèves agressifs dans un mouvement bruyant d'appel au secours ou bien très silencieux, au contraire, très inhibés. Abandonner l'école parce qu'elle-même semble vous abandonner et que les angoisses (archaïques) d'abandon sont proches des angoisses de mort et font beaucoup souffrir. Il y a alors à nouveau comme dans les premières séparations, une rupture possible avec parfois un risque d'amputation du Moi.

Le décrochage, c'est avant tout de la souffrance. Une détresse parfois terrible qui se traduit par des angoisses d'abandon : des peurs, des sensations de danger et un sentiment d'étrangeté, par rapport à soi-même mais aussi aux autres qui deviennent des étrangers …
Décrocher, pensent-ils, c'est cesser de souffrir, se protéger. C'est parfois une question de survie quand il y a trop d'humiliations, de disqualifications, d'échecs et de désespoir voire de désespérance à l'école…

Dans un autre collège, en octobre également, une équipe d'enseignants, très déstabilisée, se plaint amèrement d'une classe de quatrième, qu'ils décrivent comme « anesthésiée », totalement démotivée, absente, ailleurs. Aucun élève ne semble être véritablement en relation avec les professeurs ni avec leurs demandes. La question d'un groupe-classe en état « d'anorexie scolaire » est posée.

Nous découvrons, après un long moment de questionnement, que cette classe se sent abandonnée par les professeurs « anciens dans le collège » qui les avaient suivis les années précédentes. Certaines réflexions d'élèves et de parents d'élèves reviennent progressivement à l'esprit de quelques-uns des professionnels. Lors de cette rentrée, presque tous leurs enseignants étaient nouveaux dans l'établissement.

Les élèves se sentaient alors abandonnés par les « anciens » et acceptaient difficilement d'être séparés des équipes enseignantes auxquelles ils s'étaient sans doute attachés ou auprès de qui ils se sentaient rassurés. Cette problématique du deuil à accomplir à chaque rentrée scolaire pour les enseignants comme pour les élèves mériterait d'être pensée et prise en compte dans le cadre scolaire (Bresson, 2006).

Un travail d'expression et de verbalisation, habilement mené par le professeur principal, a été proposé aux élèves pendant les heures de « vie de classe ». Il a rendu possible le travail de séparation qu'ils devaient vivre par rapport aux équipes adultes précédentes. Etre compris dans leurs réticences voire inquiétudes a rassuré le groupe-classe et lui a permis de faire confiance et d'investir progressivement la nouvelle équipe.

La troisième situation que je voulais vous présenter m'avait beaucoup frappée. J'avais été appelée en novembre dans un lycée accueillant une population de centre ville favorisé. Une classe de terminale entière était entrée dans une léthargie dépressive et avait décidé collectivement d'échouer l'examen final (le baccalauréat). Après avoir longuement échangé avec une partie de l'équipe et l'infirmière rattachée à l'établissement, nous avons compris que cette classe traversait une véritable dépression. En effet, l'année dernière, le suicide d'un élève de la classe avait eu lieu et n'avait pas été accompagné dans le lycée. Le décès récent d'un parent d'élève et la maladie grave d'un autre avaient réactivé cette perte et fait basculer la classe dans une perte de confiance totale dans l'établissement … et la vie.

Le professeur principal qui était aussi leur professeur de philosophie réussit à réveiller les pulsions de vie de cette classe en mobilisant différemment la dynamique de groupe (travail en petits groupes) et proposant des débats philosophiques autour des questions vitales qui étaient celles de ses élèves ; il réussit ainsi à enrayer la dynamique mortifère dans laquelle le groupe était engagé et à leur redonner progressivement le goût aux apprentissages. Il fut lui-même stupéfait de l'impact positif de ces nouvelles mesures sur la classe.

2. Décrochage et sentiment d'abandon

« …ce sentiment d'abandon n'est-il pas présent dans l'image inconsciente de bien des enfants, adolescents ou adultes qui vivent des situations apparemment normales… » Jovenet, 2014);
Ainsi, après être allés au plus près possible de l'histoire de chaque élève (ou chaque groupe), nous essayons de comprendre ce que cet enfant, cet adolescent ou cette classe ressent et fait consécutivement ressentir à ses enseignants et à l'école : décrocher pour cesser de souffrir, sortir de la spirale infernale de l'échec, ne plus subir une place de bouc émissaire dans le groupe-classe (encore plusieurs situations éprouvantes d'élèves rencontrées dans ce cadre-là) , se protéger de la perte totale de confiance en soi, du sentiment d'être nul, ou d'être profondément révolté par un chômage brutal ou une maladie grave par exemple (causes familiales fréquentes elles aussi dans l'origine du processus de décrochage).

Après avoir analysé les causes du début de décrochage, les ressentis (supposés) et les enjeux pour l'élève, il s'agit de réfléchir chaque fois aux « raccrochages » scolaires les plus adaptés à la situation.
Prévenir le décrochage, c'est aussi remobiliser les enseignants autour d'un élève qui perd pied et qui les déconcerte, les exaspère ou les épuise, c'est « raccrocher » l'équipe entre elle et à l'élève pour que l'élève raccroche ensuite à l'école et aux savoirs. Les enseignants sont souvent trop « abandonnés » eux aussi à l'incompréhension d'une situation professionnelle complexe. Le travail d'équipe avec un tiers professionnel de la relation permet de « décoder » les messages envoyés par les élèves ou les groupes et de trouver alors des réponses adaptées.

Si nous parvenons à identifier l'élément déclencheur du décrochage, le regard des enseignants se

transforme au cours de la séance, chacun peut mieux comprendre ce que ressent, ce que vit l'élève ou le groupe. L'équipe devient plus attentive et plus positive envers celui-ci et l'élève se sent ensuite exister différemment dans la classe. Il peut reprendre pied progressivement en retrouvant des appuis du côté de l'équipe et changer à son tour. C'est l'effet massif du miroir dans l'estime de soi.

Pour Farah, le professeur principal de l'année précédente s'est souvenu pendant notre travail d'analyse que cette dernière avait demandé un changement de groupe-classe (car elle avait le projet de passer en seconde au lycée et que le niveau de cette classe était faible) et que cela avait été oublié complètement. C'était l'élément déclencheur du décrochage. Il a alors proposé un entretien à Sara pour en discuter avec elle, reconnaître l'importance négative de cet oubli et mettre en place un soutien scolaire pluri-disciplinaire afin de l'aider.

Farah s'est véritablement métamorphosée après cet échange avec son professeur qui lui a redonné confiance en ses capacités et permis de renouer avec son projet initial alors qu'elle l'avait abandonné, se sentant oubliée par les enseignants et peu intéressante à leurs yeux. Elle a pu passer en seconde et ce fut une victoire collective pour les enseignants!

Dans d'autres situations de décrochage, d'autres réponses ont pu être apportées. Il a pu s'agir, par exemple, de mettre en place un tutorat bienveillant mais suffisamment cadrant par un adulte de l'équipe, volontaire et compréhensif, capable de s'identifier suffisamment à l'élève en difficultés pour qu'une relation positive, résiliente se construise.

Les situations de décrochage peuvent également provenir de phénomènes de groupe excluant un élève devenu bouc émissaire, harcelé par certains autres. Le travail consistera alors à penser ensemble la réponse la plus adaptée à la souffrance terrible de ces élèves rejetés : régulation groupale, lutter contre la loi du silence, créer et renforcer des liens, du respect et de la solidarité entre élèves, coopération renforcée autour d'un projet collectif où l'élève brimé pourra occuper une place qui le mettra en valeur.

Le lien avec les familles est souvent fondamental dans cette mise en place du « raccrochage », un lien respectueux, à l'écoute et constructif afin de construire une véritable alliance éducative qui va venir renforcer celle de l'équipe. Un entretien avec les familles peut permettre, dans certains cas, de comprendre pourquoi l'élève décroche.
Parfois, c'est un recadrage institutionnel par le chef d'établissement ou le directeur qui est nécessaire. Chaque réponse est adaptée à l'analyse de la situation rencontrée et à l'identification de l'origine du processus de décrochage.

3. Accompagner les équipes pour qu'ils accompagnent les élèves

Accompagner les équipes dans cette démarche d'analyse et de remédiation change totalement le regard des enseignants sur « le problème », individuel ou collectif. Ce qui est opérant dans l'accompagnement clinique des équipes, c'est bien cette mise à distance de la situation qui passe par la compréhension des affects et des enjeux. L'équipe peut retrouver à l'intérieur d'elle-même la bonne distance avec l'enfant ou l'adolescent.

L'accompagnement d'équipe, par son travail de médiation, de décodage et de dénouage, constitue une véritable prévention dans l'école. Il permet de lutter efficacement contre une banalisation dangereuse des difficultés et du décrochage des élèves. Il sort les enseignants de l'enfermement des adultes dans la terrible solitude du métier, le silence, les non-dits, l'usure et la violence du quotidien. Il soutient les enseignants dans leur lourde tâche en la rendant moins solitaire et en prévenant le sentiment d'abandon institutionnel éprouvé par les professionnels. Il permet alors d'« humaniser », de pacifier les relations

avec les élèves.
La dynamique ainsi mobilisée à l'intérieur de l'équipe des adultes et dans le regard porté (entre eux et sur les élèves) provoque un changement relationnel positif, une nouvelle attention et un renforcement de l'estime de soi et des liens avec les élèves. Un détour par la pédagogie finlandaise nous apprend beaucoup dans la démarche systématique de protection de l'estime de soi des élèves, l'estime de soi et l'angoisse d'abandon étant au cœur du décrochage.

Après avoir travaillé longtemps sur la souffrance professionnelle enseignante, je centre actuellement mes recherches sur la bientraitance éducative en tant qu' « accrochage » scolaire, prévention aux souffrances d'école, aux risques d'échec, de décrochage…

4. Références bibliographiques

Bresson N., (2006). Souffrances de rentrée : le temps des multiples deuils. *Connexions,* 86, Clinique et pédagogie, Paris, Erès, 35-47.

Bresson, N. (2015). Prévenir les phénomènes de bouc émissaire. In *Actes du Colloque Oser l'Autre.* Bordeaux : ESPE.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif* : *contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Jovenet, A-M. (2014). *Enfant en souffrance…élève difficile* ? Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

LE PROJET PAS – PLATEFORME ACCROCHAGE SCOLAIRE

Alice Stoffel*, Claire Friedel*, Antoinette Thill-Rollinger*

** Centre de psychologie et d'orientation scolaires - alice.stoffel@cpos.lu*
** Centre de psychologie et d'orientation scolaires - claire.friedel@cpos.lu*
** Centre de psychologie et d'orientation scolaires - antoinette.thill@cpos.lu*

Résumé. *Le projet PAS « plateforme d'accrochage scolaire » est un concept d'accrochage scolaire au Luxembourg pour une initiative complémentaire aux mesures d'intervention déjà existantes dans le cycle inférieur l'enseignement secondaire (ES) et secondaire technique (EST). Il se situe dans le cadre de l'application du Règlement grand-ducal du 25 mars 2009 contre l'exclusion scolaire. Le projet PAS a comme objectifs de remobiliser le jeune pour sa réussite personnelle et scolaire, en lui offrant des activités assorties à ses besoins et à ses difficultés d'ordre social, relationnel et psycho-affectif, ceci en collaboration étroite avec les parents et avec l'équipe enseignante et socio-éducative de son lycée en groupe et / ou en individuel. Il s'agit également d'instaurer un système de prévention du décrochage scolaire à long terme au niveau institutionnel.*

Mots-clés : *prévention décrochage en milieu scolaire, dépistage, mesures d'intervention, boîte à outils, accrochage, développement scolaire, collaboration*

---

1. Contexte du projet

1.1. Contexte luxembourgeois de la psychologie en milieu scolaire

La loi du 10 mai 1968 portant réforme de l'enseignement, prévoit la création auprès de chaque établissement d'enseignement secondaire d'un Service de Psychologie et d'Orientation Scolaires (SPOS), et un fonctionnement en liaison avec le CPOS (Centre de psychologie et d'orientation scolaires). Ce dernier a divers missions liées à l'aide et au conseil aux jeunes, à l'orientation et à la prévention, et également encore d'autres missions comme sensibiliser et informer à la demande du ministre les partenaires scolaires sur des aspects sociétaux concernant l'éducation des élèves. En outre, le CPOS coordonne et participe au développement qualité des pratiques psycho-socio-éducatives en milieu scolaire. C'est précisément dans ce contexte que le projet PAS, initié par la cellule de coordination CPOS-SPOS, est à situer. Le projet PAS s'inspire également des recherches nationales sur le décrochage, au Centre de Recherche Publique - CRP-Santé (Esch et al., 2014) et au sein de l'Université du Luxembourg (Houssemand et al., 2008 ; Houssemand & Meyers, 2013 ; 2013a ; Meyers & Houssemand, 2011 ; Meyers, Pignault, & Houssemand, 2013).

1.2. Naissance du projet PAS

La cellule de coordination CPOS-SPOS forme un cercle de développement qualité CPOS/SPOS. Elle recueille l'expertise des praticiens, formalise questionnements et inputs du terrain et communique les conclusions et recommandations de ses travaux aux concernés. En 2009, à la demande des acteurs du terrain, la cellule cherche à se faire une meilleure image sur la situation des jeunes au Luxembourg. D'une revue de la littérature sur les données officielles publiées à ce sujet découlent les thèmes

prioritaires suivants : précarité et pauvreté, immigration-engagement des jeunes, ainsi qu'échec et décrochage scolaire.

En matière d'échec et de décrochage scolaire, la Cellule constate que les offres existantes contre le décrochage scolaire ciblent essentiellement les élèves du cycle inférieur de l'EST qui présentent des comportements faisant obstacle à leur intégration scolaire. Or, selon les expériences et études canadiennes (Janosz et al., 2000 ; Potvin et al., 2003), ce groupe ne représente environ qu'un tiers des élèves en risque de décrochage. Par ailleurs, le Règlement grand-ducal du 25 mars 2009 détermine les modalités d'après lesquelles les lycées organisent des activités ou des classes pour prévenir l'exclusion scolaire et permet de donner un cadre légal à des nouveaux dispositifs de prévention. Le projet PAS peut être développé.

1.3. Mesures existantes contre le décrochage scolaire

2. Les mesures de prévention

Les mesures de prévention sont, au Luxembourg, essentiellement liées aux réformes qui visent à contribuer à la *diminution du taux des non-certifiés* et à *augmenter globalement le niveau de certification*
[1], via l'introduction de l'enseignement et de l'apprentissage fondés sur les compétences et via l'institutionnalisation de méthodes d'accompagnement et d'apprentissage personnalisées. La généralisation du tutorat en est un exemple concret.

3. Les mesures d'intervention

Les mesures d'intervention centrées sur le jeune existent aussi : le projet *« prévention décrochage - classes mosaïques »* est la mesure qui est implémentée à la plus large échelle dans le pays. Ce dispositif a pour visée d'offrir aux élèves présentant une fatigue, voir un refus scolaire qui risque de déboucher sur un décrochage scolaire, des opportunités de réagir à leurs problématiques multifocales. Ainsi, par un appui individualisé temporaire (6 à 12 semaines) dans une « classe mosaïque », le projet vise une réinsertion et une resocialisation des élèves dans leur classe initiale[2].
Enfin, il faut nommer également, comme mesure d'intervention, l'ouverture récente d'une *infrastructure spécialisée à l'Itzigerstee* pour les enfants avec des troubles du comportement.

Au Luxembourg, les *caractéristiques communes* aux mesures d'intervention existantes sont :

- Le concept de remédiation axé sur une pédagogie individualisée ;
- Le public cible : les mesures s'adressent avant tout à des jeunes ayant des comportements faisant obstacle à leur intégration scolaire et dont l'objectif est par conséquent l'évolution comportementale et scolaire ;
- La collaboration avec les enseignants de la classe d'origine est favorisée ;
- L'accord et le soutien des parents sont requis.

[1] Le but général de la réforme est de mieux préparer les jeunes aux études supérieures et à la vie d'adulte. Pour atteindre ce but, il est nécessaire de créer un meilleur encadrement et de permettre une orientation plus efficace aux classes inférieures et de développer chez les élèves des classes supérieures une vaste culture générale, tout en offrant une spécialisation progressive avec plus de choix.
http://www.men.public.lu/priorites/111205_reforme_secondaire/index.html
[2]http://www.men.public.lu/fr/grands-dossiers/enseignement-secondaire-secondaire-technique/prevention-exclusion-scolaire/index.html

4. Les principales mesures de compensation

Le travail de *l'Action locale pour Jeunes* (ALJ) avec les jeunes déscolarisés, consiste en un suivi personnalisé des élèves sortis du système éducatif sans diplôme. Les jeunes sont repérés grâce à un système informatique de gestion des élèves et différents centres régionaux qui proposent une orientation ou de l'aide à l'élaboration d'un nouveau projet de formation. Douze lycées et deux *Centres nationaux de formation professionnelle continue* (CNFPC) offrent depuis 2007-2008 des cours d'initiation professionnelle à divers métiers (IPDM) aussi appelés, classes COIP (cours d'orientation et d'initiation professionnelles). Depuis 2011, *l'Ecole de la deuxième chance* (E2C), accueille des jeunes de 16 à 24 ans qui ont abandonné l'école sans certification reconnue ou qui ne trouvent pas de place d'apprentissage. Le *Service volontaire d'orientation* (SVO) du Service Nationale de la Jeunesse, propose aux jeunes désireux de découvrir le monde du travail différents projets (nationaux, européens). Le SNJ et l'ALJ sont des services du Ministère de l'Education, de l'Enfance et de la Jeunesse.

5. Autres mesures

Différentes *équipes SPOS* ont mis en place des dispositifs comme : *tutorat, stages, apprendre à apprendre, travail sur les compétences sociales,* etc. Malgré cette gamme de mesures existantes au Luxembourg, nous considérons en effet urgent, d'apporter des solutions aux 3 principaux états de fait suivants :

1. Manque de *dépistage systématique* des enfants à risque. La procédure des épreuves standardisées[3] offre à cet égard une structure opérante déjà en place, mais son potentiel en tant que dispositif de dépistage reste inexploité.
2. Individuellement, les professionnels[4], repèrent évidemment à tous les niveaux de l'ES et de l'EST les enfants qui n'investissent plus l'école comme lieu des apprentissages. Néanmoins, la *marge de manœuvre institutionnelle* reste souvent limitée à des mesures pédagogiques ou disciplinaires, et pas toujours systématiques réalisées à l'intérieur du système scolaire.
3. Les *parents*, surtout ceux des élèves en difficultés, ne sont pas suffisamment considérés en tant que partenaires. Au-delà des parents, d'autres personnes (des pairs, autres proches) jouent également un rôle essentiel pour le jeune en tant que véritable « ressource éducative ». Ces personnes sont encore plus rarement impliquées quand il s'agit d'aider un jeune à avancer.

5.1. Concept du projet : une approche holistique

Le projet PAS :

- Se base sur l'idée de *conception participative (bottom-up)* du projet, initié donc par les professionnels des lycées en collaboration avec le CPOS (cellule de coordination),
- Définit des *conditions de collaboration* avec de multiples partenaires (école-parents-jeunes-autres institutions),
- Implique des *équipes spécialisées*,

[3] Les ÉpStan permettent d'analyser des aspects clés de la qualité de l'enseignement et du climat scolaire (en classe et à l'école), ainsi que les compétences linguistiques et mathématiques essentielles des élèves. Les ÉpStan se penchent également sur la motivation des élèves à apprendre, celle-ci favorisant l'acquisition des compétences, et sa stimulation entrant dans les objectifs premiers de l'enseignement. La prise en considération du statut socio-économique et du contexte migratoire des élèves constitue un autre élément capital des ÉpStan.

[4] dont essentiellement les acteurs psycho-socio-éducatifs dans le cadre de l'exercice de leur mission d'orientation, de prévention et d'aide psychologique, sociale et éducative individuelle

- Vise la *transparence* à travers une information et des procédures de communication tout au long du projet (lettre aux parents, séances d'information, implication des directions, régents de classe, équipes SPOS, élèves, parents),
- Vise un dépistage selon des *critères scientifiquement* validés (Potvin et al., 2003),
- Peut offrir des pistes de remobilisation à travers une *prise en charge professionnelle*,
- Est destiné aux jeunes
    - Prise en charge d'élèves individuels à risque très élevé (et rencontre famille),
    - Restitution des résultats individuels (risque élevé / sur demande) et par classe (anonyme),
    - Exploration détaillée de différents profils (Fortin et al., 2006 ; Janosz et al., 2000 ; Potivin et al., 2007, p.16),
- Se veut *une ressource* pour les équipes enseignantes et psycho-socio-éducatives des lycées, via
    - Etat des lieux par classe et par lycée du risque de décrochage (questionnaire),
    - Développement des projets existants,
    - Mise à disposition de ressources (humaines, conceptuelles, didactiques, méthodologiques) pour la mise en place de mesures dans le lycée – création d'une boîte à outils,
- Désire créer des *alliances éducatives* (Gilles et al., 2012) en favorisant l'implication active des équipes psycho-socio-pédagogique, de la famille, des pairs dans des activités scolaires préventives,
- Inclut une *évaluation* de la qualité,
- Envisage une *pérennisation* du projet dès sa conception : l'approche participative favorise le développement durable de projets et le dépistage et les interventions préventives peuvent être envisagés à large échelle (niveau national).

5.2. Collaborations – travail en réseau

Le projet PAS travaille en réseau avec différents partenaires au niveau national et international. Au niveau national les collaborations se font avec :

- Le *Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques* (SCRIPT) du Ministère de l'Education nationale, qui a pour mission de développer et de mettre en œuvre dans l'ensemble de l'enseignement fondamental et post-primaire public luxembourgeois la qualité scolaire ;
- Le CRP-Santé – le « *Centre de Recherche Public de la Santé »*, fondé en 1988 qui est la principale organisation publique pour la recherche fondamentale, préclinique et clinique en sciences de la vie au Luxembourg ;
- L'unité de recherche ECCS – Education, Culture, Cognition and Society, de *l'Université du Luxembourg* ;
- La FAPEL – *Fédération des Associations de Parents d'Elèves du Luxembourg* ;

Il faut également citer ici la joint-venture avec le *projet prévention décrochage des lycées du Nord du Luxembourg* coordonné par Monsieur Noesen dans le cadre du projet européen Team Cooperation to fight early school leaving - Training, innovation, tools and actions (TCFESL – TITA[5]).

[5] Plus de détails sous : http://eacea.ec.europa.eu/llp/events/2014/documents/kickoff-ka1-ecet/550471_tita_.pdf

5.3. Acteurs clefs

Afin qu'un lycée bénéficie des prestations PAS, la direction, le Service de Psychologie et d'Orientation scolaires (SPOS) et une équipe enseignante du lycée doivent être demandeurs et partie prenante. Afin qu'un jeune bénéficie des aides PAS, le jeune et, selon son âge, sa famille sera volontairement candidat au projet (voir figure 1 : les acteurs clefs du projet PAS).
Les lycées participants s'engagent à *proposer des activités adaptées aussi bien aux élèves dépistés qu'à ceux non retenus pour le projet*. Le CPOS et les SPOS, avec le soutien du SCRIPT et des partenaires tiers assurent l'aide utile quant à la conception et la mise en œuvre des projets à considérer (p.ex. : mindfulness, graines de médiateurs, équivalent éducation des choix,…).
Pour ce qui concerne la *prise en charge individuelle*, un contrat d'engagement définissant les objectifs et les activités prévues dans le cadre *de la plateforme d'accrochage* est à développer et à signer par chacune des parties. L'équipe plateforme d'accrochage travaille avec la famille, la direction, l'équipe pédagogique, le SPOS, et l'équipe socio-éducative du lycée concerné, ainsi qu'avec des partenaires tiers (services médico-sociaux et psychologiques, professionnels de l'orientation, patrons,…).

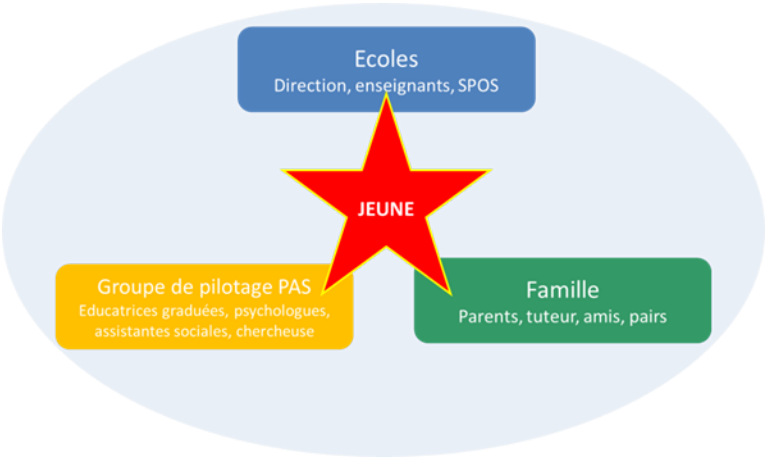


Figure 1 : Les acteurs clefs du projet PAS

5.4. Le dépistage

Le dépistage des élèves à risque de décrocher se fait à partir du questionnaire canadien (Potvin, et. al., 2003) qui a été légèrement adapté dans sa version française et traduit vers l'Allemand, l'Anglais et le Portugais. Ce questionnaire comporte 33 questions servant à calculer le score total (échelle totale) et les scores dans les différentes sous-échelles (voir tableau 1). A partir de ces scores, trois niveaux de risque de décrochages peuvent être définis : faible, modéré et sévère. Selon les auteurs, 70% des jeunes se trouvant dans la catégorie du « risque sévère » décrocheront. La catégorie « risque modéré » signifie que le risque de décrocher est entre 50% et 69%. Pour les jeunes dépistés en catégorie de risque faible, la probabilité de décrocher ne s'élève plus qu'à 30-49% (Potvin et al., 2003, p.13-14).

Engagement parental (EP)	Composée de neuf items, elle reflète le niveau d'engagement des parents dans les activités touchant l'école : aider son adolescent lorsqu'il ne comprend pas quelque chose dans ses travaux scolaires, manifester de l'intérêt envers ce que fait son adolescent à l'école, prendre plaisir en famille à parler ensemble.

Attitudes envers l'école (AE)	Composée de neuf items, elle permet de cerner l'attitude de l'élève envers l'école. Par exemple, jusqu'à quel point l'élève réalise ses travaux scolaires, l'importance qu'il accorde à la réussite scolaire, ou encore son degré d'assiduité.
Perception de son niveau de réussite scolaire (PS)	Composée de dix items, elle permet d'évaluer la perception que l'élève a de son rendement scolaire : sa performance en français et en mathématique (moyenne en pourcentage ou niveau de réponse aux exigences ou niveau de compétence), son niveau de satisfaction de ses résultats scolaires, la perception de son niveau de capacité de réaliser ce qu'il entreprend.
Supervision parentale (SP)	Composée de sept items, elle permet d'identifier le niveau de supervision que l'élève reçoit de la part de ses parents : le degré d'information de ses parents concernant ses activités dans ses temps libres et le genre d'amis qu'il fréquente. Des items comme l'absentéisme et le redoublement font partie de la supervision parentale, car dans les écrits scientifiques le rôle parental y est reconnu.
Aspirations scolaires (AS)	Composée de quatre items, elle permet d'évaluer le degré d'aspiration de l'élève en ce qui concerne sa formation scolaire : jusqu'où il a l'intention de poursuivre ses études et les attentes de ses parents face à la poursuite de ses études.

Tableau 1 : Les différentes sous-échelles du questionnaire de dépistage (Potvin et al., 2003, p.8)

5.5. La prise en charge du jeune

Suite à cette première étape dans le processus de dépistage (identification des élèves à risque de décrochage selon tableau 1), l'équipe de la plateforme d'accrochage cherche à situer les jeunes ayant un risque de décrocher selon *quatre types* de caractéristiques d'élèves à risque (voir tableau 2).

Tableau 2 : Les différents types de décrocheurs selon Potvin et al. (2003, p.5)

Type de profil	Caractéristiques personnelles	Caractéristiques familiales	Caractéristiques scolaires
« peu intéressé / peu motivé » **40%**	Niveau d'humeur dépressive légèrement supérieur au groupe	Bon fonctionnement familial mais peu de soutien affectif	Performance scolaire très bonne, s'ennuient à l'école.
« problèmes de comportement » **30%**	Niveau assez élevé d'humeur dépressive, exprimé sur le versant comportemental	Peu de cohésion familiale, peu d'expression et d'organisation familiale, peu de soutien affectif et peu de contrôle parental	Performance scolaire très faible, beaucoup de difficultés comportementales (dérangent la classe, délinquance)
« conduites anti-sociales cachées » **19%**	Haut niveau d'humeur dépressive	Peu de cohésion familiale, peu d'expression et d'organisation familiale, peu de soutien affectif et peu de contrôle parental	Performance scolaire un peu en dessous d la moyenne, pas de difficultés de comportement visibles
« dépressif » **11%**	Très haut niveau d'humeur dépressive, voire pensées suicidaires	Problèmes familiaux à tous les niveaux	Performance scolaire moyenne

En fonction de cette typologie l'équipe PAS convient ensuite, en concertation étroite avec le jeune, sa famille et son lycée, d'un programme d'intervention individualisé. La typologie permettra donc d'orienter la prise en charge individualisée en déterminant des objectifs et le *choix des activités* à suivre. Les interventions ciblent aussi bien le développement personnel du candidat que des aménagements scolaires. Elles s'inspirent entre autre du programme de prévention du décrochage scolaire « Trait d'Union » (Fortin, 2012), du guide de prévention du décrochage scolaire « Y' a une place pour toi ! » (Potvin et al., 2007), de la trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels « TEDP » (Janosz et al., 2007) du manuel de l'orienteur une boîte à outils développée par le CPOS en 2012/2013[6].

Les activités organisées pour ces jeunes (environ n=20 élèves dans la pré-phase) peuvent être individuelles ou collectives. Elles s'étendent le deuxième et le troisième trimestre de l'année scolaire. Le cadre horaire peut varier à l'intérieur d'une fourchette de 20 à 40 heures hebdomadaires.

Le projet PAS met également un accent particulier sur la *méthode d'intervention de l'atelier*. Son setting spécifique favorise les besoins psychologiques de base (autonomie, compétence, proximité sociale) entrant en jeu dans le processus de la motivation (Deci & Ryan, 1985; 2000; Deci, Ryan & Vansteenkiste, 2004). Ces besoins de base sont satisfaits dans un environnement favorable à l'épanouissement de la personne et lui permettent d'atteindre un développement optimal au niveau comportemental, émotionnel et social. (optimal à la fois en termes d'expérience comportementale, de développement personnel et d'expérience dans des situations spécifiques). Le setting des ateliers se structure comme suit: phase de warm-up, activité selon thématique, réflexion, cool-down avec un groupe de 10 à max. 15 jeunes.

Le travail sur l'autoefficacité est également considéré dans la conception de l'atelier. En effet les quatre sources d'autoefficacité (1) mastery experience, (2) social modeling, (3) social persuasion et (4) psychological responses sont stimulées. De plus la phase du cool-down est utile pour travailler sur les réactions physiques et émotionnelles afin de minimiser le stress et ainsi améliorer la perception de l'autoefficacité (Bandura, 1977 ; 1997).

En résumé, le *programme d'accompagnement* (à partir de la phase pilote) est composé, selon les besoins et possibilités du jeune, d'ateliers (estime et affirmation de soi, éducation des choix, développement de compétences transversales, OSNA, Stop&Go Indoor, Bleif am Kontakt, remédiations scolaires, …), de mises en situation professionnelles (stages, visites d'entreprises, job-shadowing,..), de cours (dans sa classe d'origine) et d'entretiens individuels (coaching, entretien psychologique, aide sociale, entretien d'orientation scolaire ou professionnelle, concertation avec famille, enseignants, pairs de la classe d'origine…). Les interventions ciblent donc aussi bien le développement personnel du candidat que des aménagements scolaires. L'équipe PAS, avec les ressources du CPOS et des SPOS, assure l'aide utile quant à la conception et la mise en œuvre des interventions.

5.6. Lieux d'intervention

Parallèlement à l'accompagnement du jeune, l'équipe PAS travaille avec la famille, la direction, l'équipe pédagogique, le SPOS, et l'équipe socio-éducative du lycée concerné, ainsi qu'avec des partenaires tiers (services médico-sociaux et psychologiques, professionnels de l'orientation, patrons,…). Les activités, individuelles ou collectives sont réalisées dans des lieux divers : Maison de l'orientation, lieu de stage, lycée(s). Il est important de souligner que les élèves à risque sont invités

[6] Pour plus de détails veuillez consulter le lien suivant : http://www.cpos.public.lu/publications/manuel/.

pour une première entrevue au CPOS, donc hors de l'école, à la Maison de l'Orientation[7].

6. Gestion du projet PAS - pas à pas

L'équipe plateforme d'accrochage est composée d'éducateurs gradués (EG), de pédagogues et de psychologues spécialisés et expérimentés dans le travail avec des adolescents et avec des écoles. Elle assure le dépistage des élèves à risque et la prise en charge individualisée. Elle fonctionne avec deux entités : une équipe de terrain (une EG du CPOS, les enseignants déchargés du lycée participant, deux psychologues du CPOS) et un comité de pilotage. La gestion du projet se fait à travers différentes phases-projets définies dans la figure 2.

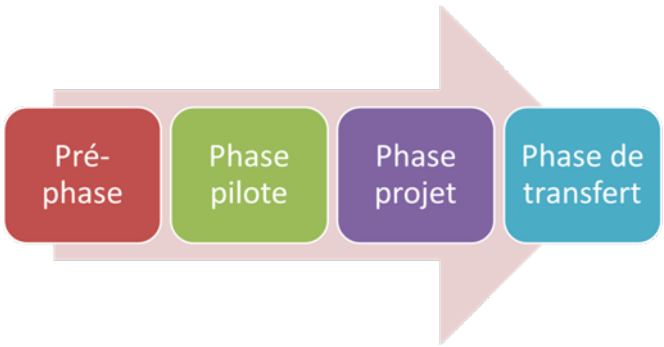


Figure 2 : Les différentes phases du projet PAS

7. La pré-phase

La pré-phase a pour but d'évaluer la faisabilité et l'acceptation de l'outil (questionnaire standardisé) sélectionnés pour le dépistage, d'estimer le nombre d'élèves identifiés comme étant à risque, d'appréhender les facteurs de risque spécifiques de la population cible, de pré-tester les procédures de communication et d'évaluer le suivi et l'efficacité de la prise en charge. Détails de cette phase :

- Décisions théoriques - approche multifactorielle (Fortin et al., 2004, 2012 ; Houssemand et al., 2008 ; Janosz et al., 2000 ; Potvin et al., 2003)
- Communication, networking (national, international), et information
- Mise en forme du questionnaire (traductions, validation)
- Testing: procédures de communication (lycées / parents / élèves concernés)
- Testing du questionnaire: passations dans 3 lycées ($10^{ième}$ / $4^{ième}$; n=288)
- Encodage, restitution des résultats et interventions
- Création d'une boîte à outils
- Planifier le processus d'évaluation (partenaires TITA)
- Statistiques (analyses des items) et révision du questionnaire
- Planning phase pilote (RH, budget)

[7] La Maison de l'Orientation (MO) - un guichet unique qui accompagne toute personne dans l'identification de ses intérêts, capacités et compétences, l'informe sur ses possibilités de formation et d'emploi et la soutient dans ses démarches pour choisir une formation ou un emploi. C'est une structure commune pour toutes les administrations et services qui aident les adolescents et les adultes à s'orienter dans la vie scolaire, étudiante et active (Service d'orientation professionnelle de l'Agence pour le développement de l'emploi, Action locale pour jeunes, Cellule d'accueil scolaire pour élèves nouveaux arrivants, Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires, Service National de la Jeunesse).

8. La phase pilote

La phase pilote du projet est planifiée pour l'année scolaire 2014/15 et contient les étapes suivantes :

- Communication du projet (lycées, élèves, parents),
- Dépistage dans les classes de 10ième EST et 4ième ES,
- Mise en relation des profils à risque avec bulletins scolaires (absences, mesures disciplinaires et échecs),
- Entretiens tripartites (jeune/famille-lycée-équipe PAS)
- Choix des candidats – convention (famille-école-PAS),
- Evaluation des situations individuelles et besoins des élèves,
- Accompagnement individualisé et activités thématiques,
- Au niveau de l'école (développement de mesures de prévention),
- Développement de la boîte à outil,
- Recueil des besoins en formation continue des intervenants.

9. La phase projet et la phase de transfert

La phase projet et la phase de transfert sont prévues pour l'année scolaire 2015/16. Un élargissement du projet à d'autres lycées est en vue. L'effet multiplicateur est attendu non seulement au sein d'un lycée mais au niveau national. Les recommandations issues de l'évaluation du projet, garantie dans le cadre du projet européen TITA, seront prises en compte pour que l'élargissement du projet aille de pair avec un développement de sa qualité.

10. Conclusion et discussion

Suite à une réflexion approfondie sur les pratiques existantes et suite aussi à de nombreuses lectures sur le thème du décrochage, nous savions que notre projet devait respecter certains *facteurs incontournables* : favoriser les alliances éducatives (lycée-famille), les collaborations entre les divers acteurs (école, enseignants, équipes psycho-socio-éducatives, parents, association des parents, comité des élèves, élèves), axer sur la transparence afin de faciliter la participation de chacun, ne jamais perdre de vue l'aspect multifactoriel du décrochage scolaire. Pas à pas, en débutant par un pilote, le projet PAS vise une pérennisation de son action, à terme par l'institutionnalisation de dispositifs ayant fait leur preuve. D'où l'utilité que le CPOS, en tant que service du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et de l'Enfance, soit porteur du projet et fasse l'interface praticiens-décideurs. La mission de développement de la qualité des pratiques psycho-socio-éducatives en milieu scolaires du CPOS est tout particulièrement sollicitée.

« Le décrochage scolaire ne peut se résoudre par des mesures exceptionnelles ou des expériences pilotes, aussi intéressantes soient-elles : il est instauré au cœur même de l'école et *c'est dans la pratique quotidienne qu'il peut se prévenir et se déconstruire* » (Blaya, 2010, p.166).
L'équipe PAS, pour viser la *durabilité* de l'action de prévention et le transfert des connaissances acquises par le projet à l'ensemble de la communauté scolaire s'appuie le plus possible sur les ressources internes aux écoles. Il s'agit d'abord de soutenir les offres qui existent au sein de l'école pour le cas échéant venir compléter l'offre là où le besoin s'en fera ressentir.

11. Références et bibliographie

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Blaya, C. (ed.) (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psichologia, 27*, 17-34

Esch, P., Bocquet, V., Pull, Ch., Demogeot, C., Lehnert, T., Graas, M., Fond-Harmant, L., & Ansseau, M. (2014). Santé mentale et éducation au Luxembourg: Etude des facteurs de risque psychosociaux associés au décrochage scolaire. In: Prévention et promotion de la santé mentale: une alliance transfrontalière innovante. Edited by Fond-Harmant L. Paris: L'Harmattan.

Fortin, L. (2012). *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire. Trait d'Union. Guide explicatif destiné aux accompagnateurs et aux directions*. Université de Sherbrooke, Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, CTREQ.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Royer, É., Potvin, P. (2012). A multidimensionnal Model of School Dropout from eight years longitudinal study in a General Hight School Population. *European Journal of Psychology of Education*, ISSN 0256-2928.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of Students at Risk of Dropping out of School: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, XXI, 4*, 363-383.

Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., Potvin, P., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 36*(3), 219-231.

Gilles, J. L., Potvin, P., & Tièche Christinat, C. (eds.) (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage.* Berne: Peter Lang.

Hattie, J. 2003. Teachers make a difference. Paper delivered at the 2003 ACER Conference 'Building Teacher Quality'. (149.7 kB, PDF: http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf

Houssemand, C., & Meyers, R. (2013). *Combattre le décrochage au Luxembourg à l'interface de l'école, de la famille et du marché de l'emploi : l'Action Locale pour jeunes.* In J. L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (eds.). Berne : Peter Lang.

Houssemand, C., & Meyers, R. (2013a). The Role of Parenting in Dropping Out of School: Contributions and Limits of Qualitative Research Methods. *Procedia Social and Behavioural Sciences, 89,* 523-528.

Houssemand, C., Meyers, R., Wanlin, P., Stoffel, A. (2008). *Compétences de base nécessaires à l'apprentissage tout-au-long de la vie « BASICS » FNR/06/14/13: Rapport intermédiaire-2*. Document inédit. Luxembourg: Université du Luxembourg.

Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP): Manuel d'utilisation*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*, 171-190.

Loi du 10 mai 1968 portant réforme de l'enseignement (Titre IV : De l'enseignement secondaire). (Mémorial A N° 23 de 1968).

Meyers, R., & Houssemand, C. (2011). Teachers' perception of school drop-out in Luxembourg. *Procedia Social and Behavioural Sciences, 15,* 1514-1517.

Meyers, R., Pignault, A., & Houssemand, C. (2013). The Role of Motivation and Self-regulation in Dropping Out of School. *Procedia Social and Behavioural Sciences, 89,* 270-275.

Potvin, P., Côté-Doré, Fortin, L.; Royer, E., Marcotte, D.; & Leclerc. (2003). *Questionnaire d'identification des élèves à risque de décrochage scolaire*. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois Rivières (Québec). Ce questionnaire est maintenant publié aux Editions du CETREQ, Québec, 2007.

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire. Y'a une place pour toi!* (2e édition). Québec: CTREQ.

Règlement grand-ducal du 25 mars 2009 déterminant les modalités d'après lesquelles les lycées organisent des activités ou des classes pour prévenir l'exclusion scolaire d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement graves avant d'avoir obtenu une qualification. (Mémorial A N° 67 de 2009).

PRISE EN COMPTE DES COMPETENCES SOCIALES DES APPRENANTS ET INTEGRATION DANS LA FORMATION

Jean-Pierre Abbet*

** Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, jean-pierre.abbet@vd.ch*

Résumé. *La question du décrochage scolaire s'inscrit dans la continuité de l'intégration plus ou moins réussie dans la formation. Elle s'inscrit aussi en prélude à l'insertion sociale et professionnelle, dans un contexte devenu particulièrement critique. Une telle approche de l'intégration explique que le décrochage soit considéré ici comme une conséquence ultime d'un manque d'intégration dont les caractéristiques sont plus larges. De ce point de vue, parmi les différentes missions dévolues à l'école, il est patent que certaines ne sont pas suffisamment prises en compte et rendues opérationnelles. La problématique des composantes relationnelles et sociales de la formation est dès lors posée en lien avec le but intégrateur et, en particulier, avec le rôle des compétences sociales des apprenants. La définition du cadre général d'une enquête conduite dans le canton de Vaud, en Suisse, permet de centrer la lecture des résultats de cette recherche sur la relation qui existe entre compétences sociales et estime de soi basée sur les résultats scolaires, donnant matière à discussion.*

Mots-clés : *compétences sociales, intégration scolaire, insertion professionnelle*

---

1. Introduction : intégration dans la formation et perspectives d'insertion sociale et professionnelle

La question du décrochage scolaire s'inscrit dans la continuité de celle, qui lui est préalable, de l'intégration – ou au moins accrochage – plus ou moins réussie dans les systèmes de formation, l'école en premier lieu. Elle s'inscrit aussi en prélude au devenir de ceux qui sont concernés, dans un contexte d'insertion sociale et professionnelle devenues particulièrement critiques. La présente contribution se situe en effet pleinement dans les constats du texte de cadrage de ce colloque, reposant sur de multiples observations faites dans les champs de la politique éducative, de la politique sociale comme de celle de l'emploi selon lesquels les transformations sociales et de l'organisation du monde du travail ont bouleversé les conditions d'insertion sociale et professionnelle (Dubar, 1998 ; Emery *et al*., 2005). C'est particulièrement le cas depuis près d'un quart de siècle et la crise structurelle du marché de l'emploi du début des années 1990, qui a vu le modèle du plein emploi fixe et durable s'éroder sous l'action conjointe de la globalisation des marchés (les emplois migrent là où les coûts de production sont moindres), de l'introduction accélérée de technologies qui rationnalisent le travail (les emplois diminuent), et des modifications de l'organisation du travail (les emplois n'existent qu'au moment où ils sont directement utiles, ou *just in time*) (Abbet, 1997). Ce contexte a effectivement conduit à gravement péjorer la situation de ceux qui, auparavant, décrochant et se retrouvant sans une solide formation de base, pouvaient tout de même espérer trouver du travail, en s'adaptant « sur le tas » comme on dit. De nos jours, ce sont les premiers à perdre leur emploi – s'ils sont parvenus à en trouver un ! – lorsque certaines tâches deviennent plus spécialisées, et ils ont aussi les derniers qui en retrouvent lorsque l'offre, qui requiert de plus en plus de qualification, existe. Les modifications du marché du travail évoquées expliquent aussi que la formation et l'obtention de diplômes, qui sont effectivement des passages obligés pour l'emploi, ne suffisent plus à garantir l'insertion professionnelle. Il y a tout lieu de penser que non seulement cette situation s'est détériorée au cours

des dernières années, mais qu'elle tend à devenir une norme pour ceux qui cherchent à s'insérer dans le monde du travail et sur le marché de l'emploi, avec ses multiples conséquences sociales.

Prendre en compte cette « donne » est donc essentiel pour envisager le devenir de ceux que les systèmes de formation ne parviennent pas, ou insuffisamment, à accrocher en leur sein. Non qu'il suffise de mieux les intégrer pour leur garantir un emploi ultérieur, comme nous le voyons, mais pour leur donner un maximum d'atouts afin de faire face à une telle situation, et leur permettre ainsi la meilleure insertion sociale possible dans la société telle qu'elle existe.

L'idée qui sous-tend la recherche dont un aspect est présenté ici est que, parmi les différentes missions dévolues à l'école, certaines ne sont pas suffisamment prises en compte et rendues opérationnelles auprès des apprenants[1]. Il s'agit en particulier de ce que l'on appelle parfois de façon large des compétences sociales. Non que de telles compétences soient totalement ignorées, mais les questions qui se posent concernant l'éducation et la sociabilité scolaires ne constituent en général pas des objets politiques et administratifs clairement identifiés, sont surtout apparents par les lacunes constatées dans ce domaine, et doivent être clairement distingués des apprentissages disciplinaires dans les branches traditionnelles de la formation. Ces questions sont pourtant en général reconnues comme importantes pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (Abbet, 2010). L'étude des compétences sociales, dans ce sens, répond à des besoins ressentis et exprimés par les divers acteurs de la formation, ainsi que par les milieux professionnels, ce qui se traduit notamment, en Suisse tout au moins, par la prise en compte de telles compétences dans divers textes de cadrage de la formation (CDIP, 1994 ; CIIP, 2003, 2010 ; OFFT, 2006). Il est toutefois problématique que le degré de mise en œuvre effective de telles recommandations reste largement ignoré. Notons encore que ces compétences doivent être clairement distinguées des compétences cognitives développées dans le cadre des apprentissages disciplinaires (ou académiques), ce qui leur donne non seulement une meilleure visibilité, mais une meilleure chance d'être prises en compte. Une telle distinction permet aussi de relier ces deux types de compétences, dans le but de constater leurs effets réciproques (Abbet, 2010 ; Abbet et Moreau, 2012a).

2. Les missions de l'école : importance de la socialisation et de l'éducation

On peut par ailleurs considérer que de telles préoccupations dépassent les constats d'incivilités, de comportements auto- et hétéro-dommageables, ou de perte de respect personnel et institutionnel qui caractériseraient les « incompétences sociales » fréquemment relevées chez certains jeunes. Ces préoccupations concernent l'ensemble d'une génération sur les plans de la déconnexion entre épanouissement personnel et contribution sociale, du manque de repères et de vision de l'avenir, voire de la peur de celui-ci et de la démotivation qui peut en résulter. Dans le contexte socioprofessionnel brièvement esquissé ci-avant, de telles réactions sont pour le moins compréhensibles. Cet élargissement des buts assignés à la prise en considération de compétences dans ce domaine remonte ainsi jusqu'au souci d'une meilleure cohésion sociale (Abbet et Moreau 2012a). C'est aussi ce qui justifie cette appellation élargie de compétences *sociales*, qui renvoie à une dynamique interactive et relationnelle que d'autres termes tels que « comportementales », « non cognitives », voire « émotionnelles » ne traduisent pas suffisamment. Une telle approche de l'intégration explique aussi que le décrochage soit considéré, dans le cadre de cette communication, comme une conséquence ultime d'un manque d'intégration dont les caractéristiques sont plus générales, concernent plus largement les apprenants en formation obligatoire et postobligatoire. Isoler telle ou telle sous-population pourrait en effet laisser penser que les autres sont à priori suffisamment intégrées dans les systèmes de formation, sans danger d'exclusion actuelle ou ultérieure, et que leurs compétences

[1] Terme générique pour la personne qui apprend, que celle-ci soit élève, étudiant, apprenti, etc. A noter que la forme masculine est également utilisée à titre générique.

sociales sont adéquatement développées pour faire face à leur insertion sociale et professionnelle future. Même si c'était le cas, les vertus de la méthode comparative appliquée à divers sous-ensembles d'apprenants restent sans doute la meilleure façon d'en savoir davantage dans ce domaine. C'est la raison pour laquelle les phénomènes du décrochage et de l'accrochage sont ici étudiés dans le cadre élargi où ils prennent place.

Par rapport aux différentes missions de l'école, et tenant compte de la place de la socialisation et de l'éducation dans le cursus des apprenants, la problématique des composantes relationnelles et sociales de la formation sera posée en lien avec le but intégrateur et en précisant le rôle particulier des compétences sociales. Nous nous intéresserons pour ce faire aux enseignements généraux d'une enquête conduite auprès des apprenants et de leurs enseignants dans le canton de Vaud, en Suisse. Nous centrerons alors la lecture des résultats de cette recherche sur la relation qui existe entre compétences sociales et estime de soi basée sur les résultats scolaires. Une discussion de ces enseignements permettra enfin d'en tirer matière à conclusion.

3. Problématique et questions de recherche : les composantes relationnelles et sociales de l'intégration scolaire, sa place dans la formation et le rôle particulier des compétences sociales

Tout d'abord, la recherche repose sur un postulat : *le milieu éducatif et l'espace de socialisation* constituent le terrain dans lequel s'inscrivent *les compétences sociales* des apprenants, ces compétences influençant à leur tour *l'insertion sociale et professionnelle* future. Partie intégrante de ce postulat, il importe de tenir compte du fait que les contraintes extérieures, soit *l'environnement social et politique*, influent directement sur ces trois niveaux : (1) sur les conditions de l'éducation, donc sur les parents, les enseignants et l'institution scolaire, l'éducation prenant inévitablement place dans un contexte de vie en société (Dubet et Martuccelli 1998) ; (2) sur les compétence sociales des apprenants, notamment par la socialisation générale (pairs et adultes, médiatisée ou non), qui exerce une action sur la formation des valeurs et des attitudes des jeunes ; (3) sur leur insertion sociale et professionnelle, en définissant les conditions structurelles et conjoncturelles du marché de l'emploi et de l'organisation de la vie sociale. Cet ensemble complexe et aux interrelations multiples constitue la base sur laquelle l'école accueille des apprenants en son sein. Elle ne peut donc manquer de s'y intéresser, mais pourquoi et comment peut-elle le faire ?

En suivant Dewey dans son ouvrage *Démocratie et éducation* (1916/1983), dont l'actualité ne se dément pas, nous pouvons considérer que tout apprentissage est lié à la vie sociale. A côté des capacités professionnelles, qui permettent d'exercer l'un ou l'autre métier, Dewey distingue ce qu'il appelle l'efficacité civique, qui « attire l'attention sur le fait qu'une capacité soit se rapporter à une action à accomplir et sur le fait que les choses qui ont le plus besoin d'être réalisées sont celles qui nous amènent à avoir des relations avec autrui » (*op. cit*., p. 151). Concernant le contenu de l'enseignement, Dewey met en évidence « le caractère social du contenu des études » (*op. cit*., p. 231), qu'il distingue de leur aspect intellectuel (cognitif), plutôt représenté dans les diverses matières d'enseignement. Dans cette perspective, la formation ne peut faire l'économie des dimensions de la socialisation, de l'intégration et de la prise en compte des compétences sociales des apprenants, dimensions qui sont précisément celles que l'on retrouve dans les textes actuels de cadrage de la formation en Suisse. De ce point de vue, le projet DeSeCo – Définition et Sélection des Compétences clés – de l'OCDE (Rychen et Salganik, 2003) visant à étendre les évaluations PISA à de nouveaux domaines de compétences, qui ne s'est pas concrétisé, est basé sur un cadre conceptuel utilitariste visant une simple adaptation au monde social et professionnel tel qu'il existe. Cette approche ne peut satisfaire aux visées larges du besoin de cohésion sociale que les travaux de Dewey traduisent déjà, et aussi, plus particulièrement, aux besoins d'une meilleure intégration dans le cadre de la formation, qui inclut une dimension critique. C'est donc sur cette base élargie que les compétences sociales ont été

définies pour cette recherche.

Préalablement à cette définition, il importe encore de souligner l'importance, pour compléter le cadre de la recherche, de caractéristiques éducatives et pédagogiques de la formation en lien avec cette problématique. Il s'agit de tenir compte de dimensions qui peuvent influencer la prise en compte, ou non, ou plus ou moins, des compétences sociales des apprenants et qui, à ce titre, constituent pour eux des éléments de contexte[2]. On note en particulier :

1. Les poids respectifs conférés, dans un système de formation donné, aux deux termes du couple *éducation* et *instruction*, ainsi que leur relation ;
2. Dans ce même système, le type de transmission des connaissances et des compétences : *direct* (d'autorité) ou *indirect* (socioconstructiviste) ;
3. Le type d'approche pédagogique et organisationnelle du travail dans la classe, à prépondérance *collective* ou *individuelle*.

Par rapport à ces caractéristiques pédagogiques, on part du principe que l'intégration dans la formation et le développement des compétences sociales reposent sur la base de l'éducation familiale et sur la socialisation avec l'entourage. On constate cependant que la formation a aussi un rôle spécifique à jouer : l'apprentissage de la vie en groupe dans le cadre de la classe et de l'établissement en relève directement. Par ailleurs, la sociabilité des apprenants, qui doit être développée pour elle-même, gagne aussi à être prise en compte pour favoriser les apprentissages disciplinaires, puisque la dynamique de groupe dans le travail scolaire est nécessairement à l'œuvre dans une classe ou dans une école. L'étude repose donc sur l'idée que la formation a tout intérêt à prendre ces aspects en compte de façon concrète, en tenant compte des dimensions pédagogiques qui la favorise ou non dans le cadre de l'enseignement, notamment les trois aspect mentionnés.

En suivant le postulat initial relatif à l'éducation et à la socialisation, on peut considérer maintenant que la mesure de l'intégration dans les systèmes de formation passerait par la mesure des compétences sociales des apprenants, en tenant compte des facteurs de contexte scolaire. Encore faut-il préciser ce que l'on entend par compétences sociales. Dans le cadre du présent projet, dans le sens de Dewey, la définition ad hoc suivante de la compétence sociale type a été proposée, en toute généralité : *toute manifestation de l'individu qui le fait reconnaître par les autres comme un acteur constructif du lien social*. Dans le prolongement de ce qui a été discuté, cette définition implique que, d'une part, on ne peut s'abstraire du regard des autres pour faire valoir une compétence sociale et aussi que, d'autre part, la constitution du lien social est une finalité en soi. De façon plus spécifique, la définition des compétences sociales associées à l'intégration dans un système de formation devient ainsi une déclinaison particulière de cette définition générale : *toute manifestation de* l'apprenant *qui le fait reconnaître par les autres* apprenants ou enseignants et formateurs *comme acteur constructif du lien social* dans la sphère d'apprentissage. Pour en revenir au but intégratif, on considère que l'intégration est plus ou moins forte (1) selon des attitudes et comportements plus ou moins favorables aux buts de la présence dans le milieu de formation, mais aussi (2) en fonction de la capacité à mettre en œuvre et faire reconnaître ses connaissances et compétences, ou encore (3) selon la recherche de contact et la facilité à collaborer avec les autres. Ces trois dimensions, et les questions qui s'y rattachent, sont celles qui ont été envisagées pour la construction du questionnaire destiné aux apprenants.

Les questions de recherche qui découlent de cette problématique sont notamment les suivantes : les apprenants se sentent-ils bien intégrés dans leur milieu de formation ? Quel est le degré de prise en compte des compétences sociales dans la formation ? La prise en compte des compétences sociales

[2] L'importance de ces aspects et leur relation avec les compétences sociales ne peuvent être détaillées dans le cadre limité de la présente communication.

favorise-t-elle le sentiment d'intégration ? Quelle vision les apprenants ont-ils de leur avenir et quels sont les liens avec leur sentiment d'intégration et leurs compétences sociales ? Quels sont les liens entre résultats scolaires, sentiment d'intégration et compétences sociales ?

4. Résultats généraux d'une enquête auprès d'apprenants et de leurs enseignants

Pour répondre à ces questions, une enquête a été conduite auprès des apprenants et de leurs enseignants dans le canton de Vaud, en Suisse. Les thèmes abordés dans le questionnaire ont été les suivants : adhésion et adaptation aux buts et exigences de la formation ; mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences générales ; façon d'être avec les autres, relations et collaboration ; sentiment d'appartenance au milieu de formation et vision de l'avenir ; parcours scolaire et résultats estimés ; activités extrascolaires ; caractéristiques de l'environnement de formation ; caractéristiques familiales et personnelles. La perspective d'insertion sociale et professionnelle des jeunes en formation visait ceux pour qui cette question est pertinente. Les deux moments de la formation avant (14 ans environs) et après la fin de l'obligation scolaire (17 ans et plus) ont paru intéressants à comparer, tout comme les filières à exigences élémentaires, conduisant à un apprentissage professionnel, et les filières à exigences étendues, conduisant à des études longues de niveau tertiaire (Abbet et Moreau 2012b). Des échantillons représentatifs des populations d'apprenants ont été constitués, auxquels un questionnaire standardisé auto administré dans le cadre de la classe a été soumis. Ce sont au total près de 1600 jeunes d'une centaine de classes qui ont répondu en 2008, leurs enseignants répondant pour leur part à un questionnaire qui leur était destiné. Le taux de retour global s'est élevé à 91%, ce qui garantit une très bonne représentativité des échantillons.

Dans un premier rapport issu de cette recherche (Abbet 2010), ce sont le sentiment d'intégration, la prise en compte des compétences sociales dans la formation et la perception de l'avenir qui ont été principalement investigués. Ces résultats ont évidemment été expliquées au moyen des caractéristiques personnelles, de l'environnement familial et de formation des apprenants, mais aussi mis en relation avec le sentiment de faire partie des bons ou moins bons apprenants concernant les résultats scolaires académiques, ainsi qu'avec un indice d'auto-estimation concernant ces résultats. Dans un second rapport de recherche (Abbet et Moreau 2012a), les nombreuses questions relatives aux compétences sociales proprement dites ont été analysées. De façon à structurer et réduire l'information disponible selon des axes de compétences distincts, une analyse factorielle a permis de dégager des facteurs de compétences sociales, auxquels ont été systématiquement liés les niveaux et types de formation, les contextes individuels et familiaux, les caractéristiques de l'environnement de formation ainsi que la perception des résultats scolaires dans certaines branches de la formation. 7 facteurs se sont ainsi dégagés, dont 4 ont été retenus en fonction de la consistance interne des échelles qui leur sont associées. Ces 4 facteurs ont été définis ainsi, avec des exemples de questions associées :

1. *Respect et attention aux consignes et au rôle des enseignants*
   - — Respect des consignes et de la précision dans l'exécution des tâches scolaires demandées par les enseignants;
   - — Prise en compte des remarques constructives de ces derniers et des adultes en général dans le cadre de la formation;
   - — Attention à ce que disent et font ces mêmes adultes.

2. *Attention, participation et collaboration active avec les pairs*
   - — Respect du travail des autres apprenants;
   - — Fait de situer leur point de vue et d'en tenir compte;
   - — Faculté de travailler en groupe et de résoudre des problèmes en commun.

3. *Motivation, responsabilisation et initiative pour les tâches de formation*

— Fait que les répondants manifestent leur intérêt à l'enseignant et expriment leur motivation au-delà du minimum demandé;
— Facilité à accepter les responsabilités que les enseignants donnent dans le cadre de la vie de la classe;
— Fait de proposer des initiatives utiles à la bonne marche de la classe.

4. Confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien
— Estimation de la conformation des enseignants aux exigences et règles de l'école et de la formation;
— Fait que des remarques positives et qui les aident soient faites aux apprenants par les enseignants et autres adultes;
— Estimation des apprenants concernant l'intérêt de leurs enseignants pour leurs apprentissages scolaires.

On peut noter que ces facteurs font référence aux *aspects activement relationnels*, avec les enseignants (1er et 4e facteur), avec les pairs (2e facteur), et en général (3e facteur), ce qui ne constitue certes pas une surprise. On relève aussi la recherche d'un *milieu de travail cadrant et sécurisant* en « évaluant » les adultes qui sont censés y pourvoir (1er et surtout 4e facteur). On note enfin l'intérêt à exprimer – ou non – la *motivation et capacité d'initiative* (3e facteur) en investissant plus ou moins les apprentissages, toujours dans un cadre relationnel.

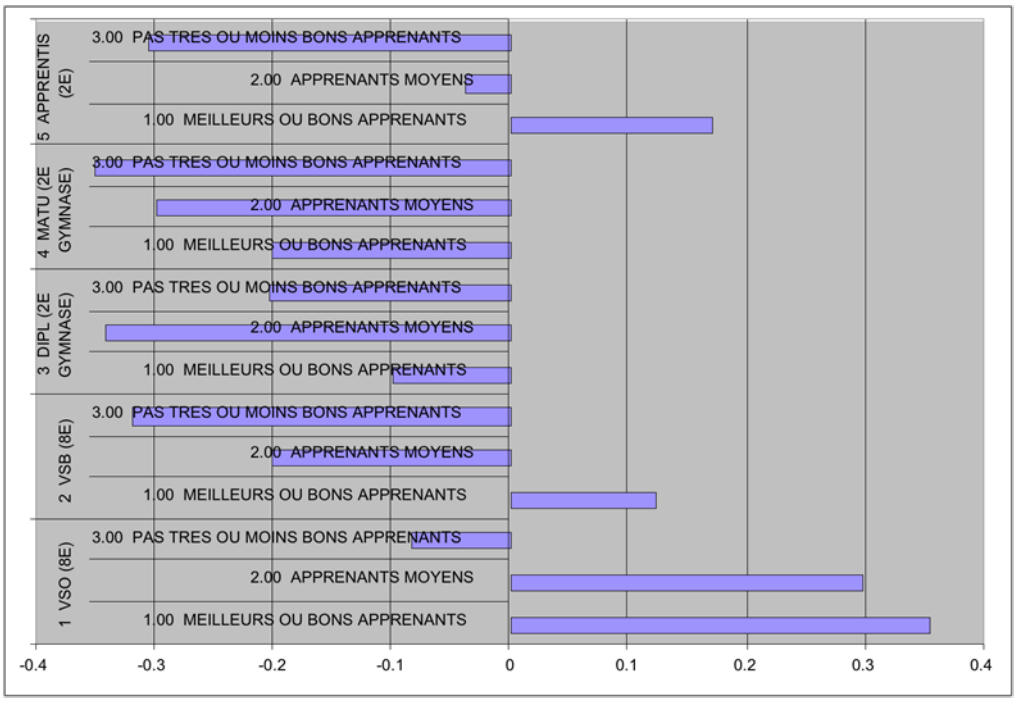
5. Compétences sociales et estime de soi basée sur les résultats scolaires

Un résultat obtenu parmi de nombreux autres dans le cadre de cette recherche met en relation ces facteurs de compétences sociales avec les résultats scolaires. Plus précisément, il s'agit de déterminer les liens qui existent entre ces compétences et l'estimation que font les apprenants de leurs résultats. Deux indicateurs de ces derniers ont été considérés : celui de comparaison de ces résultats avec les pairs (considérer globalement faire partie des meilleurs ou des moins bons apprenants[3]) et celui d'auto-estimation basé sur le croisement entre cette comparaison et les notes obtenues en français et en mathématiques, ce qui a permis de dégager ceux qui s'estiment correctement, se sur- ou se sous-estiment. Plus ou moins fondé sur la réalité des performances scolaires, c'est le premier indicateur de comparaison qui marque davantage les écarts entre répondants, et dans un sens généralement plus univoque. Ce résultat, intéressant en soi, montre que les notes obtenues[4] n'ajoutent que peu à l'effet discriminant de l'appréciation des résultats scolaires en lien avec les compétences sociales. Ce qu'il importe de remarquer, surtout, c'est le fait qu'un tel indicateur de comparaison traduit non seulement un certain résultat de l'enseignement mais qu'il est certainement relié à l'estime de soi, tout au moins en milieu de formation. C'est en effet cette estime de soi plus ou moins développée qui permet aux apprenants de se sentir plus ou moins à l'aise, et finalement intégrés, dans le cours de leur formation. De façon générale, cette recherche montre que le fait de se situer parmi les bons ou les meilleurs apprenants correspond systématiquement au développement de meilleures compétences sociales, qu'il s'agisse du respect et de l'attention aux enseignants, de la confiance en ceux-ci en fonction de leur soutien, de la responsabilisation pour les tâches de formation ou de la collaboration active avec les pairs. Une dynamique favorable d'estime de soi et d'échange avec autrui paraît à l'œuvre dans ces situations, ce dont la formation devrait bien sûr tirer parti.

De façon plus détaillée, il est intéressant de centrer son intérêt sur le facteur de compétences sociales qui marque les écarts les plus remarquables entre répondants tout en présentant la particularité d'être très proche de la préoccupation d'accrochage scolaire. Il s'agit du facteur qui traduit la *capacité d'être*

[3] Selon une échelle de Likert à 5 positions.
[4] De façon autodéclarée dans le cadre d'un questionnaire, rappelons-le.

en confiance avec les enseignants en fonction de leur soutien. Dans ce cas, on constate que la relation entre confiance dans les enseignants et comparaison scolaire entre pairs est progressive pour chacun des niveaux et types de formation (graphique 1)[5]. On voit en effet que cette confiance se détériore dans tous les cas de façon concomitante avec le fait de se situer comme un moins bon apprenant. En d'autres termes, et en sens inverse, la confiance dans les enseignants est plus manifeste chez les apprenants estimant obtenir de bons ou de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades.



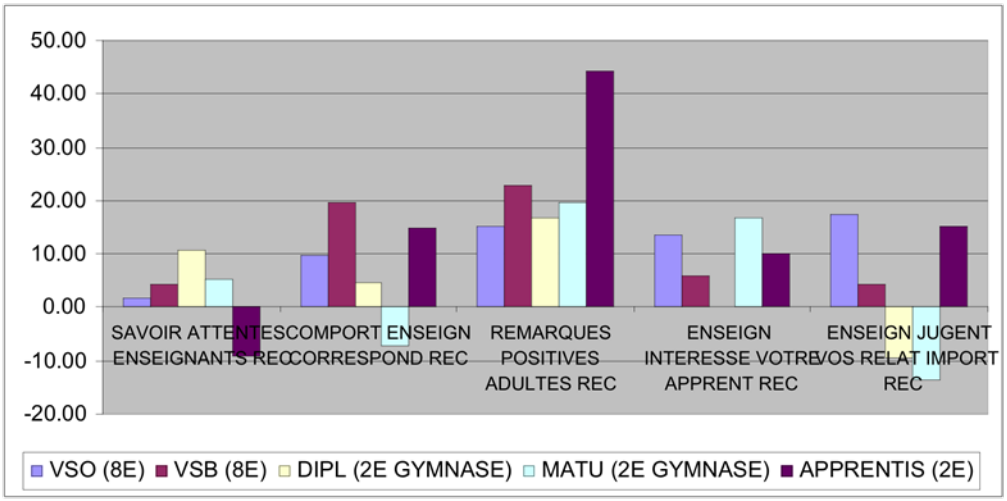
***Graphique 1** : Indice de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien selon les résultats scolaires comparés des apprenants dans les différents niveaux de formation*

Si l'on considère les niveaux et types de formation (Abbet et Moreau 2012b), on voit que chez les élèves de la voie à exigences scolaires élémentaires de la scolarité obligatoire (VSO), dont on sait par ailleurs que la confiance en leurs enseignants est globalement élevée, se considérer comme un apprenant moyen protège en quelque sorte d'une perte de confiance qui devient en revanche marquée pour ceux qui estiment faire partie des pas très bons ou des moins bons apprenants. L'attente moins grande des enseignants en termes de résultats scolaire concernant ces élèves explique peut-être que leur soutien puisse ne pas y être conditionné de façon prépondérante. Chez les élèves de la voie à exigences étendues de cette même scolarité obligatoire (VSB), par contre, seuls ceux qui se situent parmi les meilleurs ou bons apprenants ont une capacité d'être en confiance positive en fonction d'un tel soutien, ce qui s'explique peut-être de la même façon, les attentes proprement scolaires étant dans ce cas plus importantes. Concernant les gymnasiens (lycéens), pour qui la confiance est – on le sait aussi par ailleurs – particulièrement négative, la situation est à peine moins défavorable pour ceux qui

[5] Sur ce graphique, l'échelle indique une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1 pour l'ensemble des réponses, sur lesquelles sont construits des indices associés aux compétences sociales (échelle centrée-réduite, ou score Z). Ces indices permettent de comparer l'importance d'une compétence sociale – ici la capacité conditionnelle d'être en confiance avec les enseignants – pour certains groupes de répondants – ici le fait de se situer parmi les plus ou moins bons apprenants (les valeurs positives correspondent à une confiance supérieure à la moyenne).

se situent parmi les meilleurs, ce qui est inquiétant. Pour leurs camarades du même âge qui sont en apprentissage (voie professionnelle directe), en revanche, les écarts sont marqués eux aussi entre ceux dont la confiance est positive, qui se situent parmi les meilleurs ou bons apprenants, et ceux dont cette confiance est négative, qui s'estiment eux-mêmes faire partie des pas très ou des moins bons apprenants.

Le graphique 2 détaille les réponses aux questions associées à ce facteur de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien : fait de savoir ce qu'il en est des attentes des enseignants ; estimer que les comportements des enseignants correspondent aux exigences et règles de l'école ; fait que des remarques positives et qui les aident soient faites aux apprenants par les enseignants et autres adultes ; que les enseignants s'intéressent à leurs apprentissages, ou encore jugent importantes les relations qu'eux, apprenants, ont avec les autres.



***Graphique 2** : Différences de pourcentage de réponses selon les résultats scolaires comparés des apprenants pour les modalités toujours ou le plus souvent des questions associées au facteur « confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien »*

Ainsi qu'on le constate en particulier sur ce graphique[6], les répondants qui estiment faire partie des meilleurs sont beaucoup plus nombreux que leurs camarades qui estiment faire partie des moins bons à indiquer que les enseignants (ou les autres adultes) « leur font des remarques positives qui les aident ». De façon remarquable, c'est en particulier le cas à 58% contre 14% pour les apprentis, la différence étant ici de 44% !, celle que l'on peut lire sur le graphique. Cette question particulière du soutien positif des enseignants est donc celle qui détermine plus particulièrement les résultats relevés précédemment. Dans le cas des apprentis, une telle dynamique dans le milieu professionnel, proche des réalités de l'emploi et d'une motivation dont l'objet devient concret, et dont on peut penser qu'elle devrait être clairement assumée de la part des jeunes concernés, n'est peut-être pas très surprenante.

6. Discussion et conclusion

Les résultats que nous venons de considérer montrent cependant que l'on a quelque raison de s'inquiéter du fait que le soutien des enseignants tel qu'il est ressenti par les jeunes en formation, et la

[6] L'échelle indique des différences de pourcentages de réponses entre groupes d'apprenants (ici selon les deux extrêmes de ceux qui se situent parmi les meilleurs et les moins bons), différences qui peuvent être positives ou négatives.

confiance qui peut en résulter pour eux, soit aussi étroitement conditionnée par leurs résultats scolaires favorables, qui sont en eux-mêmes déjà un facteur de confiance. C'est précisément pour ceux chez qui le sentiment de faire partie des moins bons est prédominant que l'on attendrait un tel soutien des enseignants et la mise en confiance qui s'y rattache. Du reste, on peut aussi simplement considérer que l'influence d'un encadrement positif devrait s'exercer sur tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés scolaires, ceci en raison du renforcement de l'estime de soi qu'un tel encadrement permet. En disant cela, l'on n'ignore pas que le sentiment des jeunes par rapport à l'aide qui leur est fournie peut être lié à des attentes que les enseignants ne peuvent pas ou n'ont pas à combler, ou alors que ces derniers estiment satisfaire sans que cela soit perçu comme tel par les jeunes. Il n'en demeure pas moins que cette insatisfaction ou frustration ressentie par ceux qui ont le plus de difficultés scolaires ne peut être subjectivement infondée pour eux, et ne peut que se répercuter négativement sur leur estime d'eux-mêmes ; on pariera même sur le fait qu'elle ne peut être purement imaginaire…

De façon plus générale, les résultats de cette recherche montrent que la relation entre compétences sociales et sentiment d'intégration spécifiquement lié aux apprentissages dans les branches scolaires est très nette. Les racines de ces compétences, en partie extrascolaires, incitent à les considérer comme influençant l'intégration dans la classe et l'école, même si des effets en retour de la situation scolaire sur ces compétences peuvent également, de façon secondaire, être envisagés. Ainsi qu'on vient de le voir, l'action « intégrative » des enseignants influence en particulier aussi des compétences sociales telles que la *capacité de respect et d'attention* ou de *confiance en fonction du soutien effectif*. Même la *collaboration avec les pairs* est fortement liée au sentiment d'être entendu par les enseignants, dont l'importance peut difficilement être surestimée.

Cette recherche montre donc que le fait de prendre en compte les compétences sociales dans le cadre de la formation constitue ou devrait constituer une aide directe aux apprenants. Considérée de façon proactive, une telle prise en compte peut toutefois aussi constituer une aide au travail d'enseignement, pour les enseignants, sur l'avant-scène des apprentissages disciplinaires. Ces deux aspects ne sont pas contradictoires, mais complémentaires. On en conclut que cette prise en compte *systématique* des compétences sociales (et non occasionnelle, « quand on ne peut faire autrement ! ») devrait au bout du compte favoriser une meilleure intégration actuelle et future dans la vie sociale et professionnelle des jeunes. Elle participerait donc, à ce titre, d'une lutte efficace contre le décrochage scolaire.

7. Références bibliographiques

Abbet, J.-P. et Moreau, J. (2012a). *Les compétences sociales et leur place dans la formation. Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois, ainsi que de leurs enseignants*. Lausanne : URSP, 12.1.

Abbet, J.-P. et Moreau, J. (2012b). Les compétences sociales des apprenants selon les niveaux et les filières de formation. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (pp. 73-98). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Abbet, J.-P. (2010). *Intégration dans la formation, compétences sociales et avenir des apprenants. Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois*. Lausanne : URSP, 146.

Abbet, J.-P. (1997). *La réinsertion des personnes en voie d'exclusion : un vrai défi à relever*. Lausanne : Département de la prévoyance sociale et des assurances, Etat de Vaud (document non publié).

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique – CDIP (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité – PECMAT*. Berne : CDIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – CIIP (2003). *Finalités et objectifs de l'Ecole publique. Déclaration du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – CIIP (2010). *Plan d'études romand – PER*. Neuchâtel : CIIP

Dewey, J. (1916, 1983 pour la trad. française). *Démocratie et éducation*. Lausanne : Editions L'âge d'homme.

Dubar, C. (1998). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris : Seuil.

Emery, Y., Aeberli, L. & Chuard Delaly, M. (2005). *Compétences sociales et intégration professionnelle. Rapport final de recherche à l'attention du Département de la santé et de l'action sociale (DSAS).* Lausanne : IDHEAP.

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie – OFFT (2006). *Formation professionnelle : Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale*. Berne : OFFT.

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (éd.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers.

Atelier A6 :

Regard des jeunes sur l'école

REDOUBLEMENT ET STIGMATISATION: CONSEQUENCES POUR L'IMAGE DE SOI DES ELEVES

Géry Marcoux*, Marion Dutrevis & Fanny Boraita

** Université de Genève, gery.marcoux@unige.ch*

Résumé long

Mots-clés : *redoublement, stéréotypes, estime de soi*

1. Cadre théorique et problématisation

Les travaux concernant les stéréotypes dont les élèves redoublants pourraient être la cible sont, à notre connaissance, peu nombreux (Crisafulli, Guida, Perreard Vité, & Crahay, 2002). Néanmoins, plusieurs travaux montrent que le redoublement a, au-delà de ses conséquences sur le plan cognitif (*e.g.,* Crahay, 2004 ; Holmes, 1989 ; Jimerson, 2001), des répercussions négatives sur des aspects sociaux et affectifs (Martin, 2011). L'existence de stéréotypes négatifs envers les redoublants pourrait contribuer à expliquer ces conséquences sociales et affectives du redoublement. Il est donc légitime de s'interroger : les élèves redoublants sont-ils eux aussi victimes d'un stéréotype négatif ? Si oui, sur quelle(s) dimension(s) ?

Crisafulli *et al.* (2002) ont mis en évidence l'existence de stéréotypes de la part des non-redoublants à l'égard de leurs pairs redoublants dans leur étude auprès d'élèves âgés de 8 à 13 ans dans le canton de Genève. Cette étude a été répliquée au Val d'Aoste avec les mêmes résultats (Farcoz, 2003, cité par Crahay, 2007). L'existence d'un stéréotype négatif envers les élèves redoublants semble donc avérée. Si ces résultats méritent d'être confirmés, il apparaît essentiel d'aller plus loin pour mieux appréhender les conséquences possibles de la stigmatisation des élèves redoublants.

Une question importante concerne la généralité du stéréotype des redoublants. Les élèves qui ont eux-mêmes redoublé connaissent-ils les attributs stéréotypiques conférés à leur groupe social par les élèves non-redoublants ? Nous basant sur Leyens, Yzerbit et Schadron (1996) selon lesquels les stéréotypes se définissent comme des croyances socialement partagées et c'est du fait qu'ils sont partagés par ceux qui en sont victimes et les autres qu'ils produisent leurs effets délétères, nous formulons une première hypothèse : quel que soit leur statut (redoublant ou non), les élèves attribuent plus de caractéristiques négatives que positives aux redoublants.

Au-delà de cette simple connaissance, il importe de se demander si les redoublants adhèrent aux stéréotypes attachés à leur statut : ont-ils intériorisé ces caractéristiques comme faisant partie intégrante de leur identité ? Si, chacun de nous a besoin de se percevoir et d'être perçu de manière favorable par autrui (Baumeister, 1995 ; Steele, 1988) et que tous les individus, stigmatisés ou non, sont motivés à maintenir et à protéger leur estime de soi (Croizet & Martinot, 2003 ; Pelham, 1995 ; Tesser, 2000), nous posons l'hypothèse suivante : l'adhésion des élèves aux stéréotypes sera moins élevée que leur connaissance, et ce d'autant plus pour les élèves redoublants.

Il est aussi légitime de s'interroger sur la façon dont ces élèves gèrent leur propre image face aux stéréotypes les concernant vu le manque d'études à ce sujet. Notre hypothèse est que les élèves

redoublants manifestent une estime de soi scolaire inférieure à celle des élèves qui n'ont jamais redoublé. En effet, le support des pairs qui partagent le même stigmate est moins aisé et les individus porteurs d'un stigmate invisible sont particulièrement sujets à une image de soi dévalorisée (Frable, Platt & Hoey, 1998). Enfin, concernant spécifiquement les élèves redoublants, nous posons la question suivante : connaître ou adhérer au stéréotype a-t-il une influence sur l'estime de soi des élèves redoublants ?

2. Recueil des données

Nous avons demandé à 251 élèves, âgés de 10 à 13 ans, dont 140 non-redoublants et 111 redoublants, inscrits en primaire dans le canton de Genève, de remplir un questionnaire comportant deux sections : la mesure du stéréotype des élèves redoublants et la mesure d'estime de soi.

Concernant les mesures de stéréotype envers les élèves redoublants, nous nous sommes appuyés sur la recherche réalisée par Crisafulli *et al.* (2002) et avons proposé aux élèves des paires de mots mettant en opposition deux qualificatifs sur une même dimension (*e.g.,* bon/mauvais, courageux/peureux,…). Pour chaque paire, l'élève devait choisir le mot qui décrivait le mieux les élèves redoublants. La consigne d'adhésion au stéréotype se présentait comme suit : « Sur chaque ligne, tu peux lire deux mots. Tu dois entourer le mot qui, selon toi, décrit le mieux un enfant redoublant ». Pour mesurer la connaissance du stéréotype, la consigne proposée était : « Sur chaque ligne, tu peux lire deux mots. Tu dois entourer le mot que, selon toi, les gens en général utiliseraient pour décrire un enfant redoublant ».

Concernant l'estime de soi, ils ont complété le questionnaire de Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987, traduit de Harter, 1982) qui comporte 6 dimensions de l'estime de soi : école, sociale, physique, apparence, conduite et valeur. Chaque item est codé de 1 à 4 : plus le score est élevé, plus l'élève rapporte une image positive de soi. Par exemple, les élèves doivent d'abord choisir s'ils sont « comme les enfants qui ont l'impression de bien travailler à l'école » ou « comme les enfants qui se demandent s'ils travaillent suffisamment ». Ensuite, ils doivent préciser s'ils sont « vraiment » comme eux ou « à peu près ».

3. Analyses et résultats

Un score total de connaissance du stéréotype et un score total d'adhésion au stéréotype ont été calculés en sommant les réponses aux items et une ANOVA mixte a été réalisée. Les analyses font apparaître un effet principal du statut des élèves comme nous le supposions : les élèves non-redoublants rapportent plus de stéréotypes que les élèves redoublants. Un effet principal du niveau de mesure des stéréotypes apparait également : les élèves rapportent un niveau de connaissance du stéréotype supérieur à leur niveau d'adhésion. Mais, contrairement à notre autre hypothèse, l'effet d'interaction n'est pas significatif et l'écart entre connaissance et adhésion au stéréotype ne diffère donc pas significativement en fonction du statut des élèves.

Une ANOVA a aussi été conduite sur chaque moyenne d'estime de soi. Les résultats montrent un effet du statut de l'élève sur trois dimensions de l'estime de soi : école, conduite et valeur. Conformément à notre hypothèse, sur ces dimensions, les élèves redoublants rapportent un niveau d'estime de soi inférieur à celui des élèves non-redoublants.

Enfin, quant aux liens entre estime de soi et connaissance du stéréotype d'une part, et entre estime de soi et adhésion au stéréotype d'autre part, un seul lien ressort : celui qui lie l'adhésion au stéréotype aux dimensions scolaires de l'estime de soi. Ainsi, plus les élèves redoublants adhèrent au stéréotype négatif décrivant leur groupe social, plus leur niveau d'estime de soi est faible.

4. Références bibliographiques :

Baumeister, R. F. (1995). Self and identity: An introduction. In A. Tesser (Ed.), *Advanced social psychology* (pp. 51-98). New York: McGraw-Hill.

Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue Française de Pédagogie*, *148*, 11- 23.

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3e édition). Bruxelles : De Boeck.

Crisafulli, G., Guida, C., Perreard Vité, A., & Crahay, M. (2002). Stéréotypes du redoublant chez des enfants non-redoublants d'une école primaire genevoise. *Revue de Psychologie de l'éducation*, *5*, 18-40.

Croizet, J.-C., & Martinot, D. (2003). Stigmatisation et estime de soi. In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (éd.), *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 25-59). Paris : Armand Colin.

Frable, D. E., Platt, L., & Hoey, S. (1998). Concealable stigma and positive self-perceptions: Feeling better around similar others. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 909-922.

Holmes, C. T. (1989). Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking Grades. Research and policies on retention* (pp. 16-33). Bristol: Falmer Press.

Jimmerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, *30*, 420-437.

Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. Y., & Schadron, G. (1996). *Stéréotype et cognition sociale*. Liège : Mardaga.

Martin, A. (2011). Holding back and holding behind: grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, *37*, 739-763.

Pelham, B. W. (1995). Self-investment and self-esteem: evidence for a Jamesian model of self-worth. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 1141-1150.

Pierrehumbert, B., Plancherel, B., Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, *37*, 359-377.

Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 261-302). New-York: Academic Press.

Tesser, A. (2000). On the confluence of self-esteem maintenance mechanisms. *Personality and Social Psychology Review, 4,* 290-299.

« MARRE DE L'ECOLE ». UNE ANALYSE DES MOTIFS DE DECROCHAGE SCOLAIRE EN FRANCE.

Pierre-Yves Bernard*, Christophe Michaut

** Université de Nantes, CREN, pierre-yves.bernard@univ-nantes.fr*

Résumé long

Mots clés : *décrochage scolaire, logique d'action, profil-type.*

La question du décrochage scolaire est à l'agenda des politiques éducatives européennes depuis plus de dix ans. Elle interroge d'une manière renouvelée les pratiques et les finalités du système éducatif. Comme aux Etats-Unis dès les années 1960 (Dorn, 1996), elle traduit de nouvelles normes d'achèvement de la scolarité : dans les pays développés, les autorités éducatives attendent des jeunes qu'ils sortent du système éducatif en ayant au minimum achevé avec succès des études secondaires complètes. Toutefois, cette problématique nouvelle pose des questions délicates sur l'évaluation du nombre de jeunes concernés et la connaissance de leurs caractéristiques. Si on considère comme décrocheurs les jeunes ayant quitté le système scolaire sans avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaire, la question de la mesure de ce phénomène est épineuse. En France, les études disponibles ont privilégié l'observation des sortants du système éducatif à partir d'enquêtes sur échantillons représentatifs d'élèves suivis dans le cadre d'enquêtes longitudinales. D'une manière générale, ce type de mesure caractérise globalement les jeunes en situation de décrochage scolaire à travers des variables sociodémographiques et scolaires. Cependant, cette approche laisse de côté les dimensions subjectives du décrochage scolaire, notamment sur les rapports qu'entretiennent les jeunes en décrochage scolaire avec l'école.

Le développement des politiques d'intervention sur le décrochage scolaire transforme les possibilités d'accéder aux données. La volonté d'identifier l'ensemble des jeunes en décrochage scolaire a amené les autorités publiques françaises à mettre en œuvre un dispositif consistant à partager les données des différentes institutions en charge de la jeunesse (Education nationale, enseignement agricole, missions locales, services éducatifs des Régions, …). Appelé Système interministériel d'échange d'informations (SIEI), il fournit depuis la rentrée 2011 des listes de noms de jeunes en rupture de scolarité aux différents partenaires réunis en plateformes de suivi et d'appui des décrocheurs (PSAD). Ces données administratives permettent aux professionnels de contacter les jeunes afin d'étudier avec eux les solutions de raccrochage en formation et/ou d'insertion professionnelle. Ce type de dispositif autorise également l'accès à la parole des jeunes sur leur situation. Il constitue donc une base de données nouvelle permettant de développer la connaissance des parcours et des expériences vécues par les jeunes qui connaissent des situations de décrochage scolaire.

Si un consensus est bien établi sur le fait que le décrochage scolaire s'inscrit dans le temps et résulte de processus, il n'en demeure pas moins que la connaissance de ces processus reste fragmentaire. Plusieurs travaux montrent que ces processus sont divers, et qu'ils se structurent à partir de différentes dimensions de l'expérience scolaire (Janosz *et al.*, 2000 ; Bernard, 2011). Une voie jusque-là peu explorée pour caractériser cette diversité consiste à interroger les jeunes sur les raisons qui les ont amenés à interrompre précocement leurs études. On peut notamment distinguer les raisons scolaires, telles que les contenus des enseignements, leur difficulté ressentie par les élèves ou encore

l'organisation pédagogique des établissements. Une autre grande catégorie est constituée des raisons non scolaires, qui renvoient au contexte familial ou social des élèves, à leur groupe de pairs, ou à des problèmes d'ordre personnel (Parent & Paquin, 1994). Appréhender ces motifs déclarés par les élèves permet d'approcher des logiques d'action. Quitter l'école peut être en effet fondé subjectivement par la volonté de résoudre un conflit avec l'institution, par l'attrait d'autres formes de socialisation (par le travail, ou par les pairs), ou au contraire être vécu comme une imposition, à la suite d'échecs ou d'exclusions perçues comme injustes. La rupture scolaire peut également être vécue comme une fatalité attachée à une condition sociale. Enfin, donner la parole aux jeunes peut éclairer les contraintes qui restreignent leurs projets (coûts des études, éloignement entre lieux de formation et domicile, par exemple).

Ce genre d'approche n'est bien sûr pas exclusif d'une caractérisation plus objective des individus à partir de variables sociodémographiques (sexe, âge, milieu social et familial…) et scolaires (redoublements éventuels, orientation…). Il parait donc pertinent de chercher à relier la dimension subjective du décrochage scolaire, perçue à travers les raisons données par les jeunes, aux conditions objectives dans lesquelles ces motifs s'inscrivent.

A partir de cette problématique un questionnaire a été réalisé. Il comporte 79 variables, dont 22 constituées à partir d'échelles d'attitude sur des motifs de décrochage. Il a été administré par l'intermédiaire des PSAD des Pays de la Loire en juin dernier auprès de 1155 jeunes repérés comme décrocheurs.

Les premiers motifs par ordre d'importance sur l'ensemble de l'échantillon sont ceux qui se rapportent à l'attrait du marché du travail (« je voulais avoir une activité professionnelle », « je voulais gagner de l'argent »). Par ailleurs les motifs les plus fréquemment cités révèlent une forte opposition à l'école (« j'en avais marre de l'école »). Une analyse plus détaillée montre l'existence de profils types différents. Ces profils s'organisent à partir d'une opposition entre deux catégories opposées. D'un côté des élèves qui cumulent des difficultés familiales, sociales et scolaires et qui manifestent un rejet total de l'école. De l'autre, des élèves qui apparemment rencontrent peu de difficultés scolaires ou sociales, mais qui expriment un fort attrait pour le marché du travail.

Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle,* 44(4), 67-87.

Dorn, S. (1996). *Creating the Dropout. An Institutional and Social History of School Failure.* Wesport: Praeger.

Janosz M., Le Blanc, M., Boulerice, B., Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of educational psychology,* 92 (1), 171-190

Parent, G. & Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation,* 20(4), 697-718.

L'ENTREE AU GYMNASE: UN MOMENT SENSIBLE DANS LE PARCOURS DES ELEVES

Deniz Gyger-Gaspoz*, Nicolas Meylan, Laurent Pflug & Pierre-André Doudin

**HEP Vaud, Suisse deniz.gyger-gaspoz@hepl.ch*

Résumé long

Mots clés : *transition, entrée au gymnase, ruptures*

Dans le système de formation suisse, la scolarité post-obligatoire (aussi appelée secondaire II) se divise en deux voies : d'un côté la formation professionnelle et de l'autre la formation dite générale (le gymnase et les écoles de culture générale). En 2011, 70% des jeunes poursuivaient leur scolarité post-obligatoire dans la voie professionnelle. L'importance de ce système explique la large réflexion menée sur ce passage tant par les milieux politiques qu'académiques (Amos, 2006; Behrens, 2007; CDIP, 2011; Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006; Hupka, Sacchi & Stalder, 2006; Lamamra & Masdonati, 2008; Lamamara & Masdonati, 2009).

Depuis le début des années 90, on observe que la voie de la formation professionnelle attire moins de jeunes, ceci essentiellement au profit des écoles de maturité gymnasiale. La transition entre l'école obligatoire et la formation générale fait cependant l'objet de peu d'attention. Pourtant, rien que dans le canton de Vaud, on estime entre 15 et 20% le nombre de jeunes qui échouent lors de la première année de gymnase. Pour Glasman & Oevrard (2011), certains passages, notamment entre les différents niveaux d'enseignements, sont particulièrement délicats et demandent une attention particulière. Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi & Stephan (2013) mettent en évidence l'augmentation du niveau du stress liée à l'école entre la fin de l'école obligatoire (14%) et l'entrée au gymnase (21.20%) avec comme conséquence une augmentation du risque de décrochage. Alors que de plus en plus de jeunes choisissent la voie gymnasiale pour poursuivre leurs études secondaires, il convient de porter une attention plus particulière aux défis qui se jouent pour eux durant cette période. Etape délicate dans le parcours scolaire, le passage de la fin de l'école obligatoire à la première année du gymnase nous amène à le considérer comme une période de transition (Zittoun, 2012 ; Gyger Gaspoz 2013). Une composante de ce processus est, pour l'individu, de se retrouver confronté à un ensemble de ruptures. Loisel Decque (2004) en a dentifiées de quatre types lors du passage du collège au lycée [1] : spatiale (s'habituer à un nouvel établissement scolaire), institutionnelle (se familiariser avec les nouvelles normes et règles de l'institution), scolaire (se confronter à de nouvelles méthodes de travail voire de nouvelles matières) et sociale (élargissement du réseau social). Les ruptures auxquelles sera confronté le jeune lui demanderont de s'adapter à la nouvelle situation, entraînant un développement. Zittoun (2012) a identifié trois dynamiques complémentaires qui manifestent ce processus développemental : une dynamique cognitive (l'acquisition de connaissances, compétences, savoir-être), une dynamique identitaire et une évolution du sens qui est conféré à la situation. Dans le cadre de notre communication, nous chercherons justement à confronter les types de ruptures vécues par les jeunes et les processus développementaux observés, ou non, en les mettant en lien avec le risque de décrochage scolaire. Nous cherchons ainsi à mieux comprendre les difficultés rencontrées par les jeunes lors de leurs études gymnasiales. Nous accorderons une attention plus particulière à la notion de projet (Boutinet, 1990/2010 ; Gyger Gaspoz 2013). Un projet permet à l'individu de penser son avenir et par

[1] Système scolaire français

là même d'anticiper la transition à venir. Il devient ainsi un outil, au service des jeunes, pour diminuer les risques liés à cette étape.

Nous avons opté pour une méthodologie mixte (Teddlie & Tashakkori, 2009). Au total, 402 questionnaires ont été remplis par les élèves de 1ère année d'un gymnase du canton de Vaud. Les questionnaires portaient sur un ensemble de variables dont le décrochage scolaire. Le bulletin de la fin de l'année scolaire est venu compléter ces données. Sur la base de ces différents relevés, nous avons réparti les jeunes en plusieurs catégories selon leur risque, élevé ou non, de décrochage scolaire. Dans chaque catégorie, nous avons sélectionné un certain nombre d'élèves. Au total, toutes catégories confondues, une vingtaine d'élèves ont participé, sur la base du volontariat, à un entretien semi-dirigé. Les entretiens ont été retranscrits et analysés selon la méthode de l'analyse de contenu. Les récits obtenus permettent d'affiner les données récoltées grâce aux questionnaires.

Nos résultats confirment que la transition entre l'école obligatoire et la première année de gymnase représente un moment de tension important pour le jeune. Les ruptures sont d'autant plus importantes que les jeunes ne semblaient pas, ou peu, préparés au monde du gymnase. Cette difficulté est accentuée lorsque le jeune ne dispose pas d'un projet personnel/professionnel qui s'inscrit sur le long terme. Le sens que le jeune confère à son entrée au gymnase, et plus largement à ses études gymnasiales, apparaît ainsi comme un des éléments importants de cette transition. Néanmoins, le projet à lui seul n'est pas garant d'une transition en douceur. Les jeunes doivent également se familiariser à un nouvel environnement tant au niveau des apprentissages qu'au niveau social. Ces différents éléments ne sont pas sans répercussion sur le plan identitaire alors même que l'adolescence le temps de l'identité (Erikson, 1972). Le jeune doit se définir face à de nouvelles règles, de nouveaux groupes, de nouvelles exigences. La notion de projet, ici, permet au contraire de l'inscrire dans une continuité de soi tout en faisant face aux changements.

Au-delà des mesures qui interviennent après l'entrée au gymnase, des actions permettant d'anticiper la transition entre l'école obligatoire et le gymnase pourraient être développées tant au niveau organisationnel que structurel des établissements scolaires obligatoires. Elles devraient préparer le jeune non seulement au changement d'institution scolaire mais aussi l'encourager, et le soutenir, dans la mise sur pied d'un projet qui pourra lui permettre de donner du sens non seulement à son parcours scolaire mais aussi de l'inscrire dans une continuité. Des collaborations entre l'école obligatoire et le gymnase devraient se mettre en place. L'institution scolaire agirait ainsi de façon pro-active avant même le passage réel d'une institution à l'autre. Ceci afin de soutenir au mieux tous les élèves qui y sont confrontés et diminuer les risques de décrochage scolaire.

« ET TOI EN CLASSE, QU'EST CE QUI TE DONNE ENVIE DE RESTER ? »

Estelle Veuillerot*

**estelle.veuillerot@educagri.fr*

Résumé. *Dans le cadre d'une recherche conduite auprès de neuf établissements de l'Enseignement Agricole, on s'attachera à mettre en lumière ce que disent les élèves / apprentis de ce qui les mobilisent ou démobilisent dans la manière dont sont conduites les activités d'apprentissage ou dans les attitudes des enseignants à leur égard. On remarquera tout d'abord que les élèves mettent en avant l'ambiance de classe comme un facteur d'accrochage scolaire et plus particulièrement la présence de leurs amis puis la considération que leur portent les professeurs. Un « bon cours » est selon leurs dires une séquence où « on rit et on travaille ». Les contenus du cours sont évoqués de façon secondaire, souvent perçus comme ennuyeux et peu compréhensibles. Nous essaierons d'éclairer cela en mobilisant le concept d'activité tel que défini par la didactique professionnelle.*

Mots clés *: climat scolaire, pédagogie, activité*

La thématique du décrochage scolaire est particulièrement prégnante dans le contexte politique actuel. Cette préoccupation s'est traduite dans les faits par la loi 2009-1437 du 24 Novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, et notamment par son article 36[1] qui ajoute un article au code de l'Education, rendant obligatoire le repérage des « jeunes » décrocheurs afin de pouvoir les suivre, voire de les réinsérer dans la vie scolaire ou professionnelle.

Parallèlement à cet aspect politique du traitement du décrochage scolaire, de nombreux chercheurs majoritairement sociologues (M.Duru-Bellat, P.Y Bernard, C.Blaya) ou psychologues se sont penchés ces vingt dernières années sur la question. De ce fait, les facteurs et motifs du décrochage scolaire commencent à être bien appréhendés.

Dans une approche socio-anthropologique, Maryse Esterle (2007) apporte des éléments d'éclairage liés à la vie dans les établissements scolaires, et s'intéresse aux vrais décrocheurs – ceux qui sont en rupture avec la scolarité. Certaines équipes de psychologues, telle celle du CREF, travaillent plus sur des approches psychanalytiques liées au désir d'apprendre, comme nous les présente Foaouzia Kalali (2007). D'autres sociologues et notamment ceux de l'équipe ESCOL, ciblent la population des « décrochés de l'intérieur », pour reprendre l'expression de Jean-Yves Rochex (1998).Dans la suite des travaux de Bernard Charlot, ils se penchent sur la notion du rapport au savoir. Cette approche dessine de nouvelles perspectives car elle ouvre sur un champ moins exploré : celui des pratiques pédagogiques. Elles mettent en relation certaines pratiques enseignantes qui favorisent ou au contraire défavorisent les élèves en fonction de leur rapport au savoir. Ainsi Elisabeth Bautier (2006, Bautier & Rochex, 2004) observe que certaines activités conduites en classe peuvent conduire à un apprentissage ou au contraire laisser de côté certains élèves, plus enferrés dans la tâche scolaire qu'engagés dans les apprentissages. Or cette partie du décrochage (« passif », « de l'intérieur ») est peut-être à prendre en compte car elle peut être source de décrochage actif.

La question de la rencontre entre l'activité des élèves et l'activité de l'école est certainement à

[1] Article L. 313-7 du Code de l'Education

explorer. A la question « pour toi qu'est-ce qu'un bon cours ? » de nombreux élèves répondent : « un cours où on rit et on travaille », « un cours où on ne fait pas que gratter », « un cours qui nous surprend ». A partir des propos des élèves, nous pouvons donc définir différents critères qui correspondent à des attentes, que l'on peut lier à des facteurs d'accrochage ou au contraire de décrochage scolaire.

Un « bon cours » n'est pas seulement le bon enseignement ; il a des propriétés multiples. Même si le « bon cours » n'est pas un concept scientifique en soi, il a du sens pour les élèves. Il est donc important de le caractériser. Un « bon cours » fait référence en premier lieu à une ambiance conviviale, qui permet des moments de relâchement mais dans un climat de travail : « on rit mais dans le respect ». Les cours qui ne laissent pas de place à d'autres activités que la copie ne semblent pas faire entrer les élèves dans les apprentissages : « on gratte tellement qu'on ne sait même pas ce qu'on écrit et parfois on rate des mots, alors après ça veut plus rien dire. ». La qualité des supports proposés est également présente dans leurs propos, sous deux aspects différents : le support informatique peut permettre un déroulement qui articule présentation et temps de dialogue : « on ne sait pas ce qui va suivre, alors ça nous tient en suspens ». Mais aussi l'esthétique du support qui correspond plus « à leur époque », et qui fait preuve d'un temps de travail consacré par l'enseignant pour leur faire un discours adressé : « il a pris du temps pour nous pour le faire ».

Nous reverrons ces points dans la suite de nos propos, soit à travers les résultats des entretiens ou de l'observation que nous allons présenter.

Aller à l'école est une activité qui percute la trajectoire de vie des jeunes : dans le champ de leur activité, il y a aussi l'école. Celle-ci ne peut donc pas être complétement indifférente à leur manière de voir le monde. L'école n'est plus ni une obligation absolue, ni suffisamment prometteuse pour que les élèves puissent accepter qu'elle ne présente pas quelques caractéristiques, plus en conformité avec leurs attentes.

Il peut être intéressant alors d'examiner de plus près l'enseignement technique agricole. Il affiche qu'il produit plutôt moins de décrocheurs que l'enseignement professionnel en général. Les chiffres officiels de l'Enseignement Agricole font état pour l'année scolaire 2012/13 d'une perte moyenne d'effectifs de 3% par année du cursus.[2]

1. Une recherche conduite dans l'enseignement agricole.

L'Enseignement Agricole se structure, autour de petits établissements ruraux ou péri-urbains, de petite taille, avec une composante importante d'élèves internes ou demi-pensionnaires, une pédagogie qui laisse beaucoup de place au projet. Ces critères sont énoncés, notamment par Maryse Esterle (2007), comme favorisant l'ancrage scolaire. Pourtant lorsqu'on interroge des jeunes décrocheurs sur « pourquoi tu n'y arrivais plus ?» [3] , ceux-ci font état avant tout de difficultés liées à un vécu en classe, et parlent peu de l'établissement, et de son ambiance. Dissipation, ennui, punitions, mauvaises notes et incompréhension des explications sont les premiers facteurs évoqués. Il faut donc aussi examiner cette dimension pour les établissements de l'Enseignement Agricole en plus des facteurs organisationnels.
Concernant le public accueilli par l'Enseignement Agricole, le premier constat que l'on peut faire est qu'il a changé. Majoritairement composé jusque dans les années 90 de fils d'agriculteurs ou d'une population rurale, ce qui n'est plus le cas à l'heure actuelle. Ce qui ne va pas sans déstabiliser les enseignants en poste depuis plusieurs années.

[2] Sources MAAF-DGER MISSI.
[3] Etude exploratoire sur les jeunes décrocheurs. Enquête réalisée d'avril à juin 2012 auprès de 186 jeunes décrocheurs en voie de raccrochage. Réalisée par l'AFEV et analysée par Trajectoire. Groupe reflex.

Parmi le public actuel, il y a encore des élèves motivés par les métiers de l'agriculture et qui viennent là par choix. Mais ils ne sont plus majoritaires. De nombreux élèves nous ont répondu, lorsque nous leur avons demandé la raison qui les avait conduit dans cet établissement « je n'avais pas le choix, je n'avais pas d'assez bonnes notes », « mes parents sont passés par là », « c'était ce qu'il y avait de plus près ». Beaucoup d'élèves arrivent suite à une orientation subie, avec des lacunes scolaires importantes, ou ont une représentation erronée du métier préparé. Cette dernière remarque étant moins vraie dans les filières liées au service mais on est alors confronté à un public essentiellement féminin souvent peu mobile et en grande difficulté sociale.

L'objet de cette communication est donc de présenter les premiers résultats d'une recherche encore en cours, tenue dans l'Enseignement Agricole dont le but est de mettre en lumière des facteurs d'accrochage scolaire.

Le cadre conceptuel sur lequel s'appuie cette recherche croise celui de la sociologie de l'éducation, en s'appuyant sur les travaux développés par Maryse Esterle, et notamment son cadre d'analyse des facteurs de décrochage interne à l'établissement, et celui de la didactique professionnelle, particulièrement sous l'aspect du couple situation-activité ainsi que de la notion de situation potentielle de développement, c'est à dire « *l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu* » développée par Patrick. Mayen (1999, 2012).

L'analyse des données sera éclairée par le cadre théorique proposé par P. Merle (2004) qui interroge l'expérience scolaire des élèves au regard de ce qu'il appelle les compétences relationnelle et didactiques. Difficile à définir en positif, leurs opposés en donne une bonne lecture. L'incompétence relationnelle «*débouche sur la disqualification du professeur, dont les effets sont en tout point opposés à ceux produits par le « professeur Pygmallion »* ; alors que l'« incompétence didactique » du professeur se caractérise par « *l'impossibilité de comprendre, "d'accrocher" et "d'entrer" dans le cours, quelle que soit par ailleurs sa modalité ».* Ces deux facteurs peuvent contribuer d'après l'auteur soit à « la mobilisation, soit au découragement scolaire » (Merle, 2004).

2. Méthodologie

Dans un premier temps, nous avons conduit des entretiens afin de mettre en évidence comment les élèves se représentent et parlent d'un « bon cours ». L'accent sera donc mis sur les paroles des élèves/ apprentis afférentes à cette thématique dans la première partie des résultats.

Dans un second temps, nous avons conduit une observation dans une classe pour mettre en évidence leur manière d'être en cours, la façon dont ils réagissent à ce que leur propose le professeur. Nous analyserons leurs comportements en termes d'entrée dans les activités d'apprentissage ou contraire comme générant de la passivité.

2.1 Les entretiens

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques du public interrogé.
Les jeunes interrogés sont en majorité des filles de la filière service âgées de 16 à 17 ans sous statut scolaire.

Tableau 1 : Synthèse des entretiens

Collégiens	CAPA	Bac Pro	Filles	Garcons	Filière horticole	Filière Services	Filière Aménagement	Filière Production	Apprentis	Scolaires	Total
7	22	45	46	28	11	41	9	6	9	65	**74**

Le recueil de données est de type ethnographique. II a été conduit sous forme d'entretiens semi-directifs par un ou plusieurs enquêteurs. La parole des élèves/ apprentis a été recueillie en groupe de 2,3 ou 4 individus, ce qui explique le choix de ne pas interroger les jeunes rencontrés sur leur biographie à l'exception d'une question introductive pour situer leur parcours scolaire. Nous sommes ainsi inscrit dans une tradition webérienne où *« la compréhension de l'activité sociale est possible notamment grâce à l'empathie, reviviscence et une connaissance « de l'intérieur » de l'activité. »* (Merle, 2004).

Concernant le choix de cette méthode, nous pouvons apporter quelques éléments de discussion :
Bien que la parole soit restée très libre, et que nous ayons cherché la parole de chacun, comme il s'agissait d'entretiens de groupe, nous sommes restés sur des grands traits de surface et nous n'avons pas « creusé » les trajectoires personnelles, parfois évoqués de façon douloureuse par certains jeunes. D'autres fois, nous sommes tombés dans le piège propre à l'interaction du « travail de façade » (Goffman, 1974): les discours ont été biaisés par des messages que les élèves ou apprentis essayaient de nous faire passer concernant certains enseignants ou l'organisation de l'établissement.

Quant à l'objet des entretiens, nous souhaitions avoir la parole des élèves/ apprentis sur ce qui les mobilise ou les démobilise. Les entretiens ont donc porté sur ce que Maryse Esterle (2006) nomme « les climats » instaurés dans l'établissement. Nous avons posé des questions pouvant nous renseigner sur leur perception du « climat de travail », « climat relationnel et éducatif », « climat organisationnel et de justice ».

2.2 L'observation

Il s'agit de comprendre le facteur « enseignement » du point des élèves. Nous le définirons comme la façon dont les élèves reçoivent l'activité de l'enseignant et perçoivent la qualité de l'enseignement.
Nous avons assisté à une heure de cours de zootechnie dans une classe de Seconde Pro spécialisée dans les productions animales. Nous avons procédé de la façon suivante : entretien avec le professeur pour lui faire situer le cours dans sa progression et lui avons demandé de formuler ses objectifs pour la séance. Une personne a filmé la classe depuis le fond. Un enregistreur était posé sur le bureau et il y a eu prise de notes sur les réactions des élèves. A l'issue de la séquence nous avons visionné le film avec le professeur puis interrogé un élève sur ses impressions sur ce cours.

3. Résultats des entretiens

Pour les présenter, nous nous appuierons sur une analyse des données interlocutoires qui met en évidence ce que disent les élèves/ apprentis sur les « raisons pour lesquelles ils accrochent ». L'accent sera mis sur l'activité des enseignants, telle que perçue par les élèves et notamment au regard de leur attitudes ; puis nous attacherons à la qualité perçue des enseignements. Ces deux points sont susceptibles de constituer des facteurs d'accrochage ou de décrochage scolaire.

L'analyse de discours faite par S. Deporte (2014) porte autour des modalisateurs, « *opérateurs particuliers permettant de faire de la langue autre chose qu'un simple outil de « constatation », un jeu d'énonciation comme le disait Barthes (1978). Cette approche des modalisateurs permet une approche relativement fine pour traiter de la réalité/vérité de ce qui est énoncé. Ces formes langagières expriment quelque chose de la relation que l'on entretient avec ce que l'on dit. Modaliser implique que l'on dit quelque chose et qu'en même temps on prononce un jugement sur le monde, donc en prononçant un jugement, on dit quelque chose de soi. Les modalisateurs sont temporels et comparatifs.* ».

Le schéma présenté ci-dessous est une synthèse des entretiens. Au centre, on voit apparaître la catégorie « enseignement ». Les rectangles noirs contiennent des propos, dans lesquels les modalisateurs apparaissent dans une police blanche plus grasse. On retrouve dans les rectangles blancs la synthèse des propos.

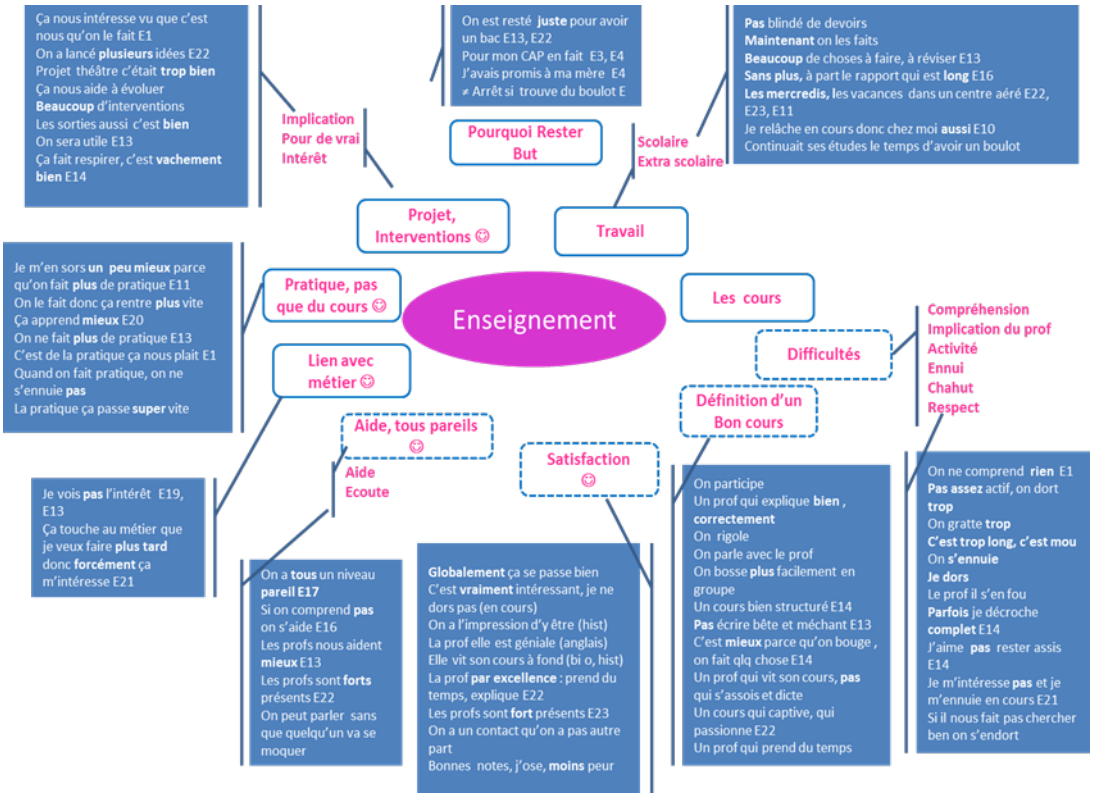


Figure 1 *: composition de la catégorie « enseignement »*

Nous voyons dans la catégorie « enseignement » se dégager une sous-catégorie « cours », elle-même spécifiée par différents items : aide, satisfaction, bon cours, et difficultés. Si nous regardons plus en détail, nous voyons que le professeur est particulièrement présent dans ces sous-catégories : « les profs nous aident mieux », « elle vit son cours à fond », « un prof qui prend du temps », « un prof qui s'en fout ». Dans certaines classes, les élèves vont souvent parler du professeur. On peut donc s'interroger sur ce que le facteur enseignant apporte face à des attentes qui sont des facteurs positifs pour l'apprentissage.

En répartissant les données brutes selon la discrimination de P. Merle entre « compétences relationnelles » et « compétences didactiques », nous obtenons le tableau suivant :

Compétence relationnelle	Compétence didactique
« Pour moi c'est un prof qui vit son cours, pas qui s'assoit sur sa chaise et qui dicte » *« Pour moi un bon prof c'est quelqu'un qui peut rigoler mais qui peut avoir de l'autorité, qui fait son cours quand même bien »* *« Pi des fois ils rigolent un peu avec nous aussi »* *« on parle avec le prof »* ***« La prof par excellence** : qui prend du temps pour nous, qui nous explique, qui nous réexplique si on a pas compris et ben rien que ça… »*	*« Parce qu'elle nous explique c'est intéressant »* *« On rentre dans la classe on a l'impression de… on a l'impression d'y être simplement » (histoire)* *« En anglais c'est bien car plusieurs supports y'a les documents, les films… ça, ça nous fait changer un peu de méthode de travail »* *« Une prof qui explique bien, qui nous donne des exemples, qui nous demande si on a compris, heu… qui rigole sur des mots »* *« Elle [la prof d'histoire-géo] nous explique et elle écrit, elle nous fait vraiment écrire ce qui est important quoi, c'est beaucoup mieux pour nous pour apprendre »* *« On rentre dans la classe on a l'impression de… ben elle nous raconte une époque ben là la 2e guerre mondiale… on a l'impression d'y être simplement »* *« Tout est bien expliqué à l'oral et franchement tout le monde écoute, y'a pas de bruit dans son cours [en histoire] »* *« C'est des prises de notes en fait, c'est super, c'est super bien structuré, j'ai jamais eu une prof comme ça en fait »* *« C'est vraiment intéressant, moi là je ne dors pas... je ne dors pas »*
Incompétence relationnelle	Incompétence didactique
« C'est qu'elle sait pas se faire respecter alors ben » *« Il nous fait beaucoup écrire car quand il nous laisse en autonomie c'est le bordel en fait... »* *« Les notes y'a pas de problème, mais c'est le reste… j'ai jamais les félicitations grâce à ça quoi… le comportement »*	*« En fait ils sont pressés de finir » « ouais le programme et ils prennent pas le temps de nous expliquer en fait »* *« Mais y'a des profs en fait genre en physique on gratte on gratte »* *« Ben que le prof il nous explique pas, ça veut dire que le prof il fait son cours et il en a rien à faire de nous »* *« Franchement ses cours il s'en tape quoi »* *« Ils disent au prof, monsieur je ne comprends pas, redisez et tout, et le prof il redit ce qu'il a sur sa fiche et rien d'autre, il a le nez au tableau, il écrit un exercice et il répond tout seul »* *« Ben dans les cours que…il nous explique pas, enfin si il nous fait pas chercher ben on s'endort »*

Dans les données dont nous disposons trois thèmes apparaissent massivement : ceux de l'explication, du calme et du rire. Le premier fait référence à la didactique, les deux autres au relationnel.

3.1. La didactique

L'importance de l'explication est souvent soulevée par les élèves. Une recherche récente présentée par Brigitte Marin (2012) relie l'« autorité, le rôle des savoirs et leur didactisation ». «… *la connaissance du seul « langage commun », caractérisé par une fable possibilité d'actualisation lexicale, syntaxique, symbolique et conceptuelle rend difficile la traduction de la complexité des nuances de l'usage « formel » que requiert la compréhension des énoncés de savoirs scolaires. Elle offre un recours restreint aux possibilités d'élaboration de la pensée qu'offre la langue »*. Lors des entretiens, les élèves nous ont souvent dit de ne pas comprendre : « c'est pas qu'on veut pas ; c'est ses mots qu'on comprend pas ». On retrouve ici la notion d' « *auctoritas* » (par opposition à la *potestas*) – qui sans « *être une fin en soi- s'exerce au service du projet éducatif de l'élève, et ne peut se faire indépendamment de celui-ci* » (Marin, 2012). Celle-ci va permettre d'installer dans la classe un climat serein, propre aux apprentissages. Le triangle pédagogique développé par Jean Houssaye prend ici tout son sens. Si le professeur reste enferré dans sa relation au savoir, c'est l'élève qui fait le mort ou le

fou. *« L'élaboration d'un milieu didactique privilégiant la position haute de l'enseignant détenteur de savoirs […] n'incite pas à prendre en compte du côté des élèves les « mobilisations à faire », « les mobilisations faisables » (Bautier, 2005)* » (Marin, 2012). L'incompétence didactique est définie de la façon suivante par P. Merle (2004): *« l'inadaptation de la pratique du professeur tient à un fossé a priori infranchissable entre son univers didactique et celui des élèves ».*

3.2. Le relationnel

La question du rire est aussi souvent évoquée : « on rit avec lui, mais dans le respect quoi ! ». Parce que le fait de laisser rire est une marque de confiance – l'enseignant n'a pas peur de se laisser déborder, il peut laisser des temps de respiration à la classe – l'élève se sent guidé et accepte mieux de rentrer dans les activités proposées dans un climat serein. Ce que rapporte Dominique Gelin (2012), lorsqu'il fait état des constats des professeurs expérimentés face à leurs jeunes pairs qui ont « *cette tendance à dissocier gestion de la gestion des apprentissages* ». Ce qu'on retrouve aussi dans son article à travers les paroles de Cécile, enseignante de Lettres dans un collège difficile : *« « Accueillir et cadrer » présente ce difficile équilibre entre attitude bienveillante et rappel à la règle quand c'est nécessaire : « leur laisser une marge de liberté et ajuster » ».*

Le thème du calme est également exprimé par les élèves. Face, à un climat où ils sont gênés par le bruit en classe, ils disent préférer entrer dans le chahut que d'essayer de se mettre au travail. On peut analyser ça avec les outils de la didactique professionnelle : l'activité est une réponse à une sollicitation créée par la situation. Si les conditions de la situation ne répondent pas à la représentation que je me fais de celle-ci – à savoir que la situation de classe implique des exercices et un climat permettant les apprentissages – alors je produis ma propre réponse, celle que je considère comme le plus adaptée au regard de ma lecture de la situation. Sous cet aspect-là, ne rien faire ou faire le chahut peuvent aussi être considérés comme des activités répondant à la situation pédagogique instaurée (ou pas) dans la classe. Pour Pierre Merle (2004), « *la disqualification relationnelle du professeur est présente lorsque l'élève considère que l'incompétence relationnelle de l'enseignant est responsable de ses difficultés scolaires ».*

4. Résultats de l'observation

Il est difficile de s'en tenir aux simples dires des élèves pour analyser leur entrée dans les apprentissages. Or dans les propos des décrocheurs, indépendamment des questions d'ambiance, on entend aussi « parce que je n'y arrivais plus ». Comme les élèves n'ont pas les connaissances nécessaires pour analyser leur propre situation en termes didactiques ou pédagogiques, ils ne peuvent livrer qu'un ressenti sur ce qu'ils perçoivent de ce qui est en jeu. L'observation est donc un moyen complémentaire pour comprendre réellement ce qui se joue en situation de classe.

Il nous faut apporter quelques précisions de contextes : cette observation a été faite dans un Département d'Outre-Mer (DOM), suite à la demande du professeur (professeur principal de la classe) car ce groupe est réputé problématique par l'ensemble de l'équipe enseignante. Il est composé d'une majorité de garçons d'une quinzaine d'années (22 sur 27) d'ethnies différentes, avec des difficultés de maîtrise du français pour certains élèves. Le professeur vient de passer avec succès son inspection en vue de sa titularisation, c'est une jeune femme qui a quelques années de pratique. La séance a pour objectif de faire le lien entre deux travaux pratiques portant sur la santé du cheptel caprin (avec réalisation d'un prélèvement, d'une analyse et administration du traitement adapté) et un cours théorique sur la santé animale. Un compte-rendu des deux TP est distribué (un puis l'autre) par le professeur qui demande aux élèves de le coller dans leur cahier, fait lire tour à tour par un élève un paragraphe et le commente oralement en écrivant quelques mots au tableau ou en faisant des schémas.
Pour analyser cette séance, nous proposerons d'utiliser le cadre théorique développé par Pierre Merle

bien qu'il ne s'agisse pas des propos d'élèves mais d'observation de leurs comportements : leurs réactions à l'attitude de l'enseignant durant la séance étant plutôt perçue comme sa « compétence relationnelle », et le contenu de son enseignement comme faisant état de sa « compétence didactique ».

4.1. Compétences relationnelles

L'attitude du professeur est bienveillante et souriante.
Dans le cas présent, malgré un certain chahut dans la classe, les élèves sont respectueux vis-à-vis du professeur. Ils discutent un peu entre eux, et les élèves du premier rang essentiellement répondent aux questions. Le premier rang forme une sorte de barrière : les tables sont très resserrées, nombreuses et bloque le professeur à l'avant de la classe. Les élèves qui occupent ce rang sont très actifs. Ils participent au cours : répondant aux questions parfois sans y être invités, se cherchant un peu les uns les autres. Ils vont de bonne grâce au tableau, ils lisent…mais se relâchent dès que l'attention du professeur s'éloigne d'eux. Au fond de la salle, 3 élèves : un (Martin) joue avec son stylo, se balance sur sa chaise, discute avec son voisin de derrière qui a la même attitude. Pourtant ils répondent à toutes les questions, mais le professeur ne les entend pas. Le troisième dort sur sa table, les bras croisés, son sac fermé sur les genoux. Il ne sera pas interpellé par le professeur. Peut-on alors parler de « découragement implicite » ? Toujours est-il que « *les sentiments d'exclusion de la classe et de disqualification scolaire font renoncer au projet d'apprendre.* » (Merle, 2004).

Les filles sont absentes du cours : on n'entendra pas le son de leur voix. Le professeur s'adresse à la classe : « Messieurs, lorsque vous serez éleveurs… ». Une partie de la classe se trouve ainsi exclue de l'adressage du professeur. Certains élèves, gênés par la présence de la caméra refusent de s'exprimer, de lire ou d'aller au tableau. Un élève qui fait partie de l'ethnie qui a des difficultés en français, veut participer : il lève la main mais une prise de parole intempestive d'un autre garçon, bloque sa réponse. Il ne retentera pas. Le professeur n'a rien vu.Peut-on parler d'incompétence relationnelle ? D'après cette description peut être. Pourtant cela ne semble pas être le sentiment général de la classe, vis-à-vis de ce professeur, professeur principal de surcroît, qui à l'extérieur défend sa classe contre ses collègues s'il le faut, et est toujours souriante et disponible.

4.2. Compétence didactique

Le cours est dialogué, et une moitié de la classe participe activement, utilise un vocabulaire adapté. Les élèves se rappellent de ce qu'ils ont fait en TP et ne semblent pas avoir de difficultés pour comprendre, « *accrocher ou entrer dans le cours* » (Merle, 2004). L'objectif de l'enseignant lors de cette séance est de rappeler ce qui a été vu lors des TP par les élèves pour les amener à construire des connaissances théoriques sur la santé animale. On part d'une expérience singulière pour aller vers une généricité. Cette stratégie n'est pourtant jamais explicitée. A aucun moment, le professeur n'expliquera la démarche d'investigation : détection des anomalies suite à l'observation du troupeau, hypothèses, recherches d'indicateurs (le prélèvement coprologique peut apparaître aux yeux des élèves comme la seule méthode), vérification à l'aide d'une manipulation (discutée pendant la séance par le professeur).
Pour avoir une compréhension plus fine de ce qui se joue au niveau des apprentissages et comprendre réellement ce qui dans la classe peut être facteurs d'accrochage, il est utile de mobiliser le cadre théorique de la didactique professionnelle. Pour cela, nous appuierons sur ce qui est développé par P. Mayen (2004) sur le couple situation–activité. En l'occurrence, la situation est la situation didactique créée par le professeur dans le but de produire chez les élèves une activité d'apprentissage. Dans le cas présenté, on reste dans le commentaire de l'action, sans aller vers la constitution de la base d'orientation, nécessaire si on considère que *« les conditions qui déterminent la réussite de l'action relèvent d'une conceptualisation des caractéristiques de la situation dans toutes ses dimensions »* (Mayen, 2004). La question du transfert n'est jamais interrogée et on peut douter de l'efficacité de la

situation didactique sur les apprentissages. Si on reprend ce que dit P. Mayen (2013) « *l'objectif est l'apprentissage des raisonnements. Or raisonner n'est pas une application de savoirs. […]Il est, en outre, plus facile d'enseigner des savoirs que d'enseigner à utiliser des savoirs pour raisonner et de raisonner avec des savoirs.* »

Les méthodes pédagogiques mises en œuvre par le professeur sont aussi sujettes à discussion. Le compte-rendu donné par l'enseignant ne laisse aucune place aux élèves pour prendre des notes. Toutes les précisions données à l'oral par le professeur et construites par les élèves ne sont pas intégrées. Il n'y a pas la place pour les définitions des mots difficiles. La lecture du compte-rendu est faite à voix haute, paragraphe par paragraphe par un élève différent à chaque fois. Que recherche le professeur ? Répondre à la consigne : il faut faire lire les élèves. Que se passe-t-il à ce moment-là ? L'élève qui lit ne comprend pas : la lecture à voix haute est faite pour l'entrainement et non la compréhension, et les autres au mieux lisent leur feuille, au pire discutent avec leurs voisins de tout autre chose ; on les voit sur le film comparer la marque de leurs chemises.

Martin est considéré comme un élève perturbateur mais qui a de bons résultats ; C'est lui que nous irons interroger le lendemain sur demande du professeur. A la question sur ce qu'il a pensé du cours, il répondra : « c'était bien, comme toujours. », « c'est un bon cours, parce qu'on rit et on travaille. On peut souffler un peu. ». Martin était l'élève qui jouait avec son stylo mais qui suivait le cours puisqu'il répondait à toutes les questions sans pour autant être entendu. A la question, « est-ce que tu t'ennuies en cours ? », il répondra que non « parce que je peux discuter avec mes copains, alors que quand on est en études, il y a rien à faire ». Il dit préférer les contrôles parce qu'au moins ça « me motive le plus ». Quant aux TP, il en parlera ainsi : « la pratique c'est encore meilleur parce qu'ils nous disent des trucs qu'on doit faire. Et comme on le fait, on sait qu'on n'a pas de doute qu'on peut le faire. ».

Dans cette communication, nous avons essayé de montrer, à travers les différentes paroles d'élèves présentées que la compétence relationnelle du professeur est fondamentale. Les premiers mots d'élèves que nous avons recueillis en établissement vis-à-vis de leurs enseignants ont souvent été : « ici on nous considère ». Le fait de leur accorder le droit de « souffler », rire avec eux « mais dans le respect » semble être un préalable fondamental dans la relation pédagogique, car elle met les élèves dans de bonnes dispositions pour accueillir le savoir. Malgré cela, les élèves/ apprentis ont des attentes en termes didactiques. Le temps consacré aux explications notamment à celle portant sur le vocabulaire utilisé en classe, la qualité des supports, la variété des modalités pédagogiques sont autant de critères auxquels ils portent attention.

L'observation de ce qui se joue en classe nous parait de faire apparaitre un point essentiel: **Les signaux d'accrochage ou de décrochage en classe sont très souvent faussés ou peu lisibles pour les professeurs.** La compétence relationnelle des enseignants constitue probablement un préalable indispensable pour entrer dans les apprentissages, elle est une condition nécessaire, mais pas suffisante. La relation didactique est son corolaire indispensable. Si elle reste insuffisamment travaillée, souvent parce que les enseignants n'y sont pas formés, la question du décrochage scolaire continuera à se poser.

5. Bibliographie et références

Barthes R., (1978,) *Leçon*, Paris, Seuil.

Bautier E., (2006), le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves, *Recherche et Formation*, 51

Bautier E., Goigoux R., (2004), Difficultés d'apprentissage et processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue Française de Pédagogie*, N°148 p 89-100

Bautier E., Rayou P., (2009), Les inégalités d'apprentissage. Programme, pratiques et malentendus scolaires, Education et société. PUF p 4 et 5

Broccolichi S (2000), Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. VEI *Enjeux*, N°122, p 36-47

Deporte S., (2013) : *Facteurs d'accrochage scolaire. Analyse des paroles d'élèves de la filière service dans trois Lycées Professionnels Agricoles.* Mémoire de master 2, dir. P. Mayen. AgroSup Dijon - Université de Bourgogne.

Esterle-Hedibel, M. (2007): Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans, Presse Universitaire du Septentrion, 320p

Esterle-Hedibel, M. Douat, E. (2007), Recherche action autour de la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire et pour le renforcement de l'assiduité des élèves. Synthèse.

Gelin D., (2012), Autorité et activité, *Recherche et formation*, 71, p 43-54

Glasman D., Besson L, (2004), le travail des élèves pour et en dehors de l'école, Haut conseil de l'évaluation de l'école.

Goffman E., (1974) *les rites d'interaction*, Paris, Minuit.

Jellab A., (2001), Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique. *L'Homme et la société* n° 139, p 83-102.

Kalali F., (2007), Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux, Congrès international AREF 2007, Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg.

Marin B., (2012), Quand les savoirs font autorité, *Recherche et Formation*, 71.

Mayen P., (1999), Des situations potentielles de développement. *Education Permanente* 139, 1999, p 65-86.

Mayen P., (2004), le couple situation-activité : sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In Marcel, J.-F. & Rayou P. : *recherches contextualisées en éducation*. Paris. PUF

Mayen P., Olry P., (2012), expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle, *Recherche et Formation* n°70, p91-106

Mayen P., (2013), Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement, *POUR*, n°219, Novembre 2013.

Merle P., (2004), Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Education et sociétés*, no 13(1), p 193-208

Rochex JY. , (1998), Rapport au savoir, activité intellectuelle et élaboration de soi : du malentendu au décrochage? In *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Bloch Marie-Cécile & Gerde Bernard (coord.), 1998, Lyon, Chronique Sociale.

Atelier A7 :

Les alliances éducatives

L'ALLIANCE EDUCATIVE ENTRE L'ECOLE ET LE MILIEU COMMUNAUTAIRE : TRACES ET RETOMBEES DANS LES PARCOURS DE JEUNES QUEBECOIS ET EUROPEENS EN SITUATION DE RACCROCHAGE SCOLAIRE

Danielle Desmarais*, Maryvonne Merri, Francesca Salvà***, Johanne Cauvier****, Jacques Moriau***** et Ghyslaine Dionne******

** Université du Québec à Montréal, École de travail social, desmarais.danielle@uqam.ca*
*** Université du Québec à Montréal, Département de psychologie, merri.maryvonne@uqam.ca*
**** Université des Îles Baléares, Département de pédagogie appliquée et psychologie de l'éducation, f.salva@uib.es*
***** Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, Johanne_Cauvier@uqar.ca*
****** Université libre de Bruxelles, Département de sociologie, jmoriau@ulb.ac.be*
******* Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs, dionnegh@csfl.qc.ca*

Résumé *Nous traiterons des alliances éducatives entre l'école et des organismes communautaires qui marquent les transitions dans les parcours de jeunes en situation de raccrochage scolaire dans deux pays : le Québec et la Belgique. Ces alliances apparaissent névralgiques et sont un déterminant de la persévérance et de la réussite scolaires des jeunes. Deux organismes oeuvrant à l'accompagnement éducatif non formel des jeunes seront présentés, ainsi que deux histoires de vie. Plusieurs constats émergent de ces données acquises par la mise en œuvre d'une approche clinique. Seront mis en exergue, d'une part, les retombées positives d'un accompagnement éducatif non formel dans le parcours des jeunes en difficulté et, d'autre part, quelques enjeux de l'alliance entre les organismes du milieu communautaire et l'école.*

Mots-clés : *alliances éducatives entre l'école et le milieu communautaire, raccrochage scolaire des 16-20 ans, accompagnement pluriel et concerté, éducation non formelle*

Introduction

Les parcours des jeunes d'aujourd'hui sont marqués par des ruptures et des transitions dont l'abandon de l'école n'est pas la moindre. Après un temps de durée variable, un nombre significatif d'entre eux tentent un retour à l'école. Nos recherches montrent que dans cette situation de raccrochage scolaire, les organismes communautaires peuvent jouer un rôle névralgique à différents moments, tant en amont qu'en aval d'un processus dont le sens profond s'enracine dans la persévérance et la réussite scolaires (Desmarais, 2012a ; Desmarais et Lamoureux, 2012). Dans ce texte, nous nous proposons de mettre en relief l'accompagnement spécifique de deux organismes communautaires (OC) au Québec et en Belgique dont les traces et retombées se laissent saisir dans les parcours de deux jeunes « raccrocheurs ».

Dans une première partie du texte, nous présentons les repères théoriques qui permettent d'appréhender la formation non formelle proposée par ces deux organismes. Après quelques précisions liées à la méthodologie de recherche, nous présenterons brièvement les parcours de vie de deux jeunes. En dernière partie seront exposés quelques constats qui permettent de cerner au mieux l'accompagnement éducatif offert par les organismes communautaires de lutte contre le décrochage scolaire (OCLD).

1. Repères théoriques

Notre équipe a adopté une approche globale des phénomènes entourant le raccrochage scolaire et notamment, ici, de l'alliance éducative entre les institutions et organismes représentatifs des secteurs formel et non formel de l'éducation des 16-20 ans. Cette approche globale est soutenue par un cadre d'analyse qui intègre des apports de plusieurs disciplines. Ainsi, les repères théoriques qui apportent un éclairage sur le parcours du jeune s'articulent dans une approche clinique en sciences humaines (Sévigny, 1993; Desmarais *et al*, 2007). Le raccrochage scolaire est ainsi appréhendé comme un « fait social total », dans la foulée de Mauss, inscrit dans trois niveaux de réalité : le niveau microsocial (l'individu); le niveau mésosocial (des petits ensembles) : réseau, quartier, organisation, etc. et, enfin, le niveau macrosocial (grands ensembles) : classe sociale, nation, ethnie, ville, etc. (Sévigny, 1993) incluant l'État et son rôle dans la régulation des enjeux sociaux (Moriau, 2011).

Dans cette foulée, l'accompagnement se conçoit comme une rencontre entre deux sujets (Renaud, 1997). La notion d'accompagnement a été élaborée dans le créneau de l'éducation des adultes (Pineau, 1998; Boutinet, 2007; Dominicé, 1990; 2002; de Villers, 1999; 2002). L'accompagnement constitue un travail clinique (Cauvier, 2008) et, en découlant, un projet éthique (Renault, 2003) fondé sur la reconnaissance des sujets en action dans le processus qu'ils élaborent réciproquement (Cauvier et Desmarais, 2013). En tant que pratique éducative, l'accompagnement est une conduite maïeutique, qui permet à la personne accompagnée d'accoucher d'elle-même (Desroche, 1991). Pour Honoré (1992), toute pratique formative demande de créer les conditions de développement d'une relation qui permettra à cet être humain de faire œuvre de lui-même. L'accompagnement se pose, en outre, comme une action d'amélioration du vivre individuel et collectif, voire comme une pratique d'émancipation, à partir de la création d'une ou de plusieurs alliances symboliques (Desmarais, 2011). L'accompagnement éducatif se situe au cœur des rapports sociaux. Cette notion permet de prendre en compte tous les adultes qui entourent le jeune et peuvent jouer un rôle significatif dans son processus de raccrochage scolaire.

La notion d'accompagnement comporte un formidable potentiel heuristique. Elle permet en effet de prendre une distance sur ce qu'il est convenu d'appeler « la relation maître/élève » pour réexaminer la relation éducative dans la situation nouvelle que constitue l'arrivée massive des jeunes en difficulté à l'éducation des adultes au Québec et ailleurs, en Europe. Elle permet d'adapter l'action éducative au statut spécifique des apprenantEs que sont les 16-20 ans, c'est-à-dire des jeunes qui chevauchent deux étapes de vie : la fin de l'adolescence (Lemay, 2010) et l'entrée dans l'âge adulte (Desmarais, 2012b).

Nous présenterons maintenant le modèle spécifique de l'accompagnement éducatif pratiqué par les organismes communautaires québécois de lutte contre le décrochage scolaire (OCLD) ainsi que, à maints égards, par l'ASBL SAS-Parenthèse de Bruxelles.

D'après une étude de cas récente (Desmarais et coll., 2012), six points majeurs caractérisent l'accompagnement éducatif pratiqué par les (OCLD) : 1) Les OCLD offrent un milieu de vie aux jeunes et aux adultes qui y assurent une présence assidue, et plus précisément une ambiance chaleureuse dans un espace alternatif à l'école, de type familial; 2) Un cadre d'action bien circonscrit, comprenant des règles strictes de comportement, garantes, d'après les adultes interviewés, de la qualité des relations et, conséquemment, d'un accompagnement fructueux tant dans les apprentissages scolaires que psychosociaux; 3) Un accompagnement continu en plusieurs étapes qui démarre avec le processus d'accueil du jeune et se poursuit après le retour à l'école; 4) Des figures et des fonctions plurielles d'accompagnement concertées au sein même de l'équipe, soutenues par le désir de l'adulte, voire son engagement personnel auprès du jeune; 5) Les OCLD sont attentifs aux besoins changeants des familles, de l'école et de la communauté qui constituent le milieu de vie habituel du jeune en difficulté et développent des pratiques novatrices pour répondre aux différents besoins de ces groupes

et institutions; 6) Un positionnement variable sur un axe autonomie financière/(inter)dépendance (Duval *et al*, 2005) qui module la collaboration avec les autres institutions (éducatives) de proximité ainsi que la durée de l'accompagnement. Plusieurs de ces points rejoignent la pratique et la philosophie de tous les organismes communautaires du Québec et même d'organismes à l'étranger, tel l'ASBL SAS-Parenthèse de Bruxelles.

2. Méthodologie

Au niveau méthodologique, cette recherche s'inscrit dans une perspective compréhensive (Desmarais, 1996), mettant de l'avant les points de vue des principaux acteurs concernés par le raccrochage scolaire : les jeunes, ainsi que les adultes accompagnateurs : enseignantEs, gestionnaires et intervenantEs. De plus, cette recherche adopte résolument une approche de recherche-action sous-tendant une articulation dialectique entre activités de production de connaissance et actions éducatives sur le terrain, aujourd'hui volontiers classée sous l'étiquette de la recherche participative (René, Champagne et Mongeau, 2013).

La présentation actuelle s'appuie sur une diversité de méthodes qualitatives, incluant plusieurs méthodes de type ethnographique : observation participante, réalisation d'entretiens biographiques (Desmarais, 2009) ou semi-dirigés, études de cas.

Les entretiens biographiques sur lesquels s'appuie la présente contribution ont été réalisés au Québec et dans trois pays européens (Espagne, Belgique, France) auprès de 14 jeunes âgés de 16 à 20 ans, accompagnés dans un processus de raccrochage scolaire, formel ou informel. Le ratio total est de 6 jeunes filles / 8 jeunes hommes. Ces jeunes proviennent de milieux socioéconomiques défavorisés (à une exception près). Ils ont accepté de partager leur parcours de vie devant caméra et de guider l'équipe de recherche dans leurs espaces de vie.

Dans la suite du texte, nous présentons deux organismes à partir desquels seront comparés les parcours d'un jeune ayant été accompagné dans l'un ou l'autre organisme afin d'identifier les traces et retombées de cet accompagnement dans leur parcours.

3. Mission de deux OCLD/ASBL

Les deux organismes présentés sont semblables à plusieurs égards, bien que relevant d'un statut juridique différent. Il s'agit de L'Ancre des jeunes, sis dans un quartier ouvrier de Montréal, et du SAS-Parenthèse, sis de même dans un quartier ouvrier, de Bruxelles cette fois.

3.1 L'Ancre des jeunes

Cet organisme s'est implanté dans Verdun, un quartier ouvrier de Montréal, en 1991, pour lutter contre le décrochage scolaire et accompagner le raccrochage scolaire des jeunes d'un quartier où le taux d'abandon scolaire des jeunes avant diplôme était traditionnellement très élevé. L'organisme pratique une approche globale et systémique, correspondant à une vision globale du jeune. Cet organisme offre à la fois un accompagnement collectif et individuel à travers 5 programmes centrés tant sur la prévention du décrochage scolaire auprès des jeunes du primaire, sur la transition entre le primaire et le secondaire, que sur l'accompagnement du raccrochage scolaire à proprement parler et, enfin, L'Ancre offre un camp de jour en été aux jeunes du quartier. L'organisme accueille environ 140 jeunes par année, ce qui correspond à environ 20% des demandes qui lui sont adressées. Ce taux d'acceptation correspond aussi à celui du SAS-Parenthèse. L'organisme bénéficie d'un financement stable –autre point de convergence avec le SAS-Parenthèse – qui lui permet de conserver son personnel - environ 25 personnes -auxquelles il faut ajouter un nombre de bénévoles évalué à plus d'une trentaine. L'Ancre

des jeunes appartient à un regroupement, ainsi que le SAS-Parenthèse, qui offre à chacun un espace de réflexion sur la pratique, de mobilisation et de lutte.

Fort de son expérience et de son fonctionnement sur plus de 20 ans, l'équipe de L'Ancre des jeunes s'investit depuis peu dans la création d'un Ancre 2, dans un quartier voisin où les besoins sont convergents avec ceux que l'équipe de Verdun connaît bien, processus que le SAS-Parenthèse a vécu antérieurement. En effet, le SAS est aujourd'hui démultiplié dans un réseau (une quinzaine) de SAS à travers toute la Belgique francophone.

3.2 Le SAS-Parenthèse

Le SAS-Parenthèse a été historiquement le premier SAS implanté en Communauté française de Belgique. Situé dans un quartier populaire du centre de Bruxelles, il existe depuis maintenant 17 ans.

Conformément au décret organisant la lutte contre le décrochage scolaire, le SAS-Parenthèse fonctionne à partir d'un projet pédagogique spécifique et accueille les jeunes sur une base volontaire. Les jeunes accueillis au SAS partagent deux caractéristiques importantes : ils font état d'une problématique personnelle plus large que le simple décrochage scolaire mais, paradoxalement, ils sont en demande d'une structure de type scolaire. L'objectif du SAS est triple : insérer le jeune dans des activités pédagogiques en groupe, lui permettre de bâtir et de développer son projet personnel et ainsi retrouver une confiance en soi et en l'adulte qui lui permette, enfin, de se réinsérer dans une structure scolaire.

Le SAS entretient des partenariats avec les secteurs de la justice, de l'aide à la jeunesse, de la santé, de l'aide psychologique et sociale et, bien sûr, de l'enseignement, et travaille avec ceux-ci. Financé pour une moitié par le secteur de l'enseignement et pour l'autre par le secteur de l'aide à la jeunesse, il dispose d'un budget annuel de 350.000 €, ce qui lui permet de rétribuer cinq éducateurs temps-plein. 80% des jeunes ayant fréquenté le SAS-Parenthèse retournent à l'école ou en formation après leur séjour qui peut s'étendre sur une année scolaire.

4. Les jeunes et leur parcours

Les 14 jeunes interviewés ont en moyenne 18 ans au moment de l'entretien ; cinq d'entre eux proviennent du Québec, et trois de chacun des trois pays européens : l'Espagne, la France, et la Belgique. La presque totalité (12/14) sont inscrits dans une école ou un organisme du milieu. La durée de leur processus de raccrochage scolaire est toutefois très variable. L'analyse de leur parcours révèle plusieurs points de convergence. Soulignons que tous ces jeunes ont vécu des difficultés familiales, en particulier durant le secondaire. Quant à l'accompagnement vécu par ces jeunes, les jeunes européens ont souligné pour leur part leur appréciation de l'offre de formation, de l'approche globale qui prévaut, de la qualité du milieu de vie, et notamment de la vie de groupe et de l'aide mutuelle, des liens de proximité avec les adultes accompagnateurs et, pour plusieurs, de la démarche d'apprentissage expérientiel, le cas échéant. Dans ce qui suit, nous allons examiner de plus près le parcours de deux jeunes : Yann, de Montréal, et Charlotte, de Bruxelles.

4.1 Yann et son parcours

Yann est fils unique; il a été élevé par son père, - sans emploi depuis plusieurs années- et par sa grand-mère et son grand-père paternels. Sa mère est décédée lorsqu'il était jeune. Yann dit ne pas avoir mangé à sa faim durant son enfance.

Yann parle de son parcours à l'école primaire en termes positifs. Il a fréquenté la même école durant les 6 années

du primaire. Il considère que sa famille a eu une influence positive sur son parcours au primaire, voire sur l'ensemble de son parcours scolaire. À partir de la sixième année, toutefois, il commence à consommer de la drogue et à traîner dans la rue avec d'autres jeunes. L'été de transition entre le primaire et le secondaire a été déterminant dans son parcours scolaire et l'a amené à décrocher. Yann fait la première année du secondaire dans une très grosse école, puis, en deuxième secondaire, il change d'école pour se rapprocher de chez lui.

Yann parle de l'influence négative de ses pairs sur sa fréquentation scolaire. Il passe les deux premières années du secondaire à consommer de la drogue et à dormir sur son pupitre. Son père lui donne un peu d'argent le matin pour la bouffe, mais il s'achète plutôt du *pot*. Malgré des notes très faibles, Yann passe tout de même en secondaire deux. Il a, en fin de compte, redoublé la 2e secondaire, qu'il a par la suite reprise et terminée à L'Ancre des jeunes. C'est durant cette année où il redouble le secondaire 2 que Yann va cesser de fréquenter l'école, plusieurs mois avant la fin de l'année scolaire. Les causes immédiates explicites sont doubles : ses problèmes de drogue d'une part et l'expérience de la violence à l'école d'autre part. Yann a vécu un conflit violent avec un autre élève, membre d'une bande, et il craignait pour sa sécurité à l'école. A l'été 2010, Yann est arrêté et se retrouve en Centre d'Accueil pendant trois jours. Suite à cela, il passe en cour et est libéré sous condition. Il est ensuite assigné à domicile pendant neuf mois, puis soumis à un couvre-feu.

Yann est référé à L'Ancre des jeunes par la psychoéducatrice de l'école et par l'une de ses enseignantes. Après quelques mois de décrochage, Yann accepte de s'y engager.

À L'Ancre, il apprend plus rapidement, dit-il, car il est bien encadré par un enseignement individualisé. De plus, il a accès à une quinzaine d'ateliers manuels. Il a vécu « un moment magique » lorsqu'il s'est découvert un talent pour le travail du bois. En plus des ateliers, l'organisme a aménagé une salle de jeux où les jeunes peuvent se détendre durant les pauses. L'Ancre organise également des sorties que Yann semble trouver intéressantes. Il bénéficie enfin d'un suivi psycho-social à L'Ancre. Yann apprécie particulièrement ces rencontres. Elles sont pour lui une occasion de s'exprimer, de « se libérer », de s'améliorer, de réfléchir à son passé, à ses actions, à des projets d'avenir.

A un certain moment, Yann fréquente un Centre d'éducation des adultes[1], mais il considère qu'il n'y est pas suffisamment encadré. On lui offre la possibilité de revenir poursuivre ses études à L'Ancre, ce qui s'avère salutaire pour lui.

Au moment de l'entretien, en octobre 2012, Yann a 19 ans. Il entreprend une quatrième année d'accompagnement par l'équipe de l'organisme. Sa situation est exceptionnelle puisqu'habituellement, les jeunes séjournent une année à L'Ancre. Il est inscrit à la Formation à distance assistée (FADA) où il passe ses examens, mais il fait son travail scolaire à L'Ancre des jeunes. Yann veut poursuivre ses études d'abord parce qu'il souhaite obtenir un emploi qui lui permette d'être à l'aise financièrement. Il aimerait nourrir ses enfants convenablement, le cas échéant. Il souhaite de plus posséder une grande maison, se sentir bien dans sa peau, se satisfaire dans ses besoins de consommation.

En avril 2013, Yann termine sa 4e secondaire et obtient « ses préalables » pour être admis dans un programme d'études professionnelles de niveau secondaire en entretien d'immeuble. Il souhaitait plutôt entreprendre une formation de charpenterie-menuiserie mais ce programme ne s'offre pas avant un an. Ultérieurement, il souhaite obtenir une attestation socio-professionnelle (ASP, de niveau collégial) en gestion immobilière. Il voudrait devenir entrepreneur immobilier. De plus, d'ici cinq ans, il projette de devenir propriétaire d'un commerce. Yann s'est installé en appartement avec sa copine. Il n'a encore jamais travaillé. Il vit d'un héritage.

4.2 Charlotte et son parcours

Charlotte a 16 ans. Ses parents sont séparés depuis longtemps. Elle vit en garde partagée entre son père, où elle demeure avec sa belle-mère, sa sœur et son demi-frère, et sa mère, où elle demeure avec son beau-père et sa sœur.

Au primaire, Charlotte fréquentait l'école régulière. Elle n'a jamais doublé et n'a pas changé d'école. De même, au secondaire, Charlotte était inscrite à l'école régulière et n'a pas changé d'école. Par contre, elle a redoublé la 3e secondaire. Elle a quitté l'école au milieu de l'année scolaire, en février, alors qu'elle reprenait sa 3e secondaire. Elle avait alors 16 ans. Elle a décroché de l'école car, en plus de vivre un chagrin d'amour, elle fut l'objet de harcèlement et d'intimidation de la part de ses anciens amis. La situation s'est aggravée et des symptômes de dépression ont alerté une enseignante de mathématiques. Cela a culminé vers une hospitalisation en psychiatrie.

[1] Un Centre d'éducation des adultes (CÉA) est une école (publique) appartenant au secteur de l'éducation des adultes du Ministère québécois de l'éducation. Les CÉA accueillent les apprenantEs à partir de 16 ans.

Le malaise de Charlotte eu égard à l'école vient d'abord des autres jeunes. Les relations entre jeunes sont hostiles. Elle a senti l'obligation de se conformer aux codes de la bande, au risque d'être rejetée. « Sinon, on n'est pas aimée, tout simplement ». Pour plaire, Charlotte a dû changer complètement de style vestimentaire et de personnalité. Pour être acceptée par son groupe d'amis, elle devait en outre participer à l'exclusion et à la dévalorisation des autres jeunes.

Cette violence, elle l'a de plus subie de la part de quelques enseignantEs. Charlotte reconnaît avoir de la difficulté avec l'autorité. De son point de vue, la source légitime de l'autorité d'unE enseignantE ne peut pas provenir de son seul statut. Elle dit obéir aux adultes qui portent des valeurs d'amitié, d'amour, etc. Les situations d'humiliation provoquées par certainEs enseignantEs l'ont profondément marquée. A contrario, les intervenantEs du SAS « sont comme des copains ». Un dernier élément la rendait inconfortable à l'école. Artiste, elle aime apprendre dans l'expression d'elle-même. Elle se dit incapable de se concentrer en position assise à son pupitre. La seule matière qu'elle aimait à l'école secondaire était les arts. D'autant que l'enseignant en arts la comprenait et l'aidait.

Charlotte fréquente l'organisme SAS-Parenthèse à Bruxelles depuis six semaines au moment de l'entretien. L'objectif majeur de son parcours au SAS-Parenthèse est de trouver une autre école pour l'an prochain. Elle ne souhaite absolument pas retourner à son ancienne école.

Elle fréquente le SAS-Parenthèse à temps plein. Les activités qu'elle préfère sont les activités artistiques, particulièrement les ateliers de vidéo et de photo. Elle apprécie moins les ateliers de lecture et d'écriture. Les intervenantEs de l'organisme lui ont proposé de l'aider à trouver une autre école, de développer sa motivation et de la préparer à un raccrochage scolaire. Le SAS est un milieu de vie paisible au sein duquel elle a créé des relations d'amitié avec des jeunes et des adultes. Elle y a même rencontré un garçon qui lui plaît beaucoup. En plus, les activités au SAS encouragent la croissance personnelle par l'expression culturelle et artistique.

Que ce soit à cause d'une dépendance aux drogues - la situation de Yann - ou à cause d'un problème de santé mentale – c'est le cas de Charlotte – ces deux jeunes étaient très fragilisés lorsqu'ils ont quitté l'école. Ce qu'ils ont vécu à l'école (redoublement, harcèlement et violence des pairs, en sus des difficultés familiales déjà mentionnées pour l'ensemble des jeunes interviewés) n'est pas exceptionnel chez les jeunes qui quittent l'école secondaire sans diplôme. De leur propre point de vue, la poursuite de leur parcours scolaire s'avérait impossible dans ces conditions. L'accompagnement vécu dans un organisme du milieu à vocation éducative leur a permis à tous deux de reprendre pied, de se (re)construire à travers l'ensemble des composantes éducatives offertes par l'un et l'autre organisme et, enfin, de retrouver le goût d'apprendre.

5. Quelques constats

5.1 Les alliances éducatives et leurs traces dans les parcours des jeunes

L'étude des transitions et des ruptures scolaires dans les parcours des jeunes en situation de raccrochage scolaire montre qu'il existe une alliance éducative entre l'école et les organismes du milieu qui partagent une mission éducative des jeunes. Cette alliance se concrétise par un référencement des professionnels de l'école (psychoéducatrice, travailleuse sociale, etc.), voire des enseignantEs des jeunes à risque de décrocher vers les organismes du milieu qui se sont donné une mission d'œuvrer contre le décrochage scolaire. Ces professionnelLEs servent de médiation entre le jeune, l'école et l'organisme, comme ce fut le cas pour Yann. Dans le cas de L'Ancre, cette alliance demeure néanmoins largement informelle. Elle existe de par la connaissance que les professionnelLEs ont de leur milieu et des organismes y œuvrant. Au Québec, cette connaissance se développe le plus souvent à travers l'existence de tables de concertation jeunesse qui regroupent, sur une base régulière, les intervenantEs œuvrant auprès des jeunes. En Communauté française de Belgique, l'insertion des SAS dans le secteur de l'aide à la jeunesse suscite un usage plus « institutionnel » du dispositif.

En se focalisant sur le jeune et les particularités de son parcours, on voit émerger plusieurs moments où cette alliance s'avère cruciale pour la persévérance scolaire, sur le versant décrochage ou

raccrochage scolaire.

À titre d'exemple, les ruptures scolaires à proprement parler s'annoncent déjà dans le parcours du jeune par des absences répétées amorçant un processus de distanciation avec l'école. Lorsque les jeunes en viennent à un point de rupture avec l'école, ils vivent habituellement cette situation dans une grande solitude. Ils se sont isolés de leurs pairs, de leurs enseignantEs ; les parents sont impuissants ou absents.

Plusieurs intervenantEs - appartenant au pôle de l'école secondaire - sont convaincus de la nécessité d'intervenir rapidement auprès du jeune, pour éviter que le jeune ne s'installe dans une vie alternative où le processus d'éloignement de l'école deviendra de plus en plus difficile à contrer. À l'opposé, plusieurs autres intervenantEs du milieu scolaire adulte pensent que les expériences accumulées par le jeune qui se tourne vers le marché de l'emploi lui permettront d'acquérir une maturité qui exercera en retour une influence sur la motivation à opérer un retour vers l'école (des adultes). Le débat reste vif. Notons, pour notre part, qu'il n'existe pas une seule attitude et pratique souhaitables, voire justes, eu égard à des jeunes qui déploient pour leur part des parcours très variés. Notons par ailleurs que les objectifs de diplômation fixés par les différents ministères de l'éducation de plusieurs pays occidentaux, y compris la France et le Québec, ciblent l'obtention du diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans. Enfin, plusieurs jeunes québécois en situation de raccrochage scolaire avec qui nous avons eu un échange relatif à l'accompagnement éducatif ont insisté sur la nécessité d'intervenir le plus rapidement possible (Charlebois, 2014) !

Le retour à l'école signale un autre moment névralgique dans le parcours du jeune eu égard à la persévérance scolaire. Les statistiques, maintes fois citées, de « re-décrochage » des jeunes dans cette situation montrent la précarité de ce moment dans le parcours du jeune et la nécessité d'un accompagnement éducatif. L'Ancre des jeunes et le SAS-Parenthèse accompagnent tous deux les jeunes dans leur inscription à l'école après un séjour dans leur organisme. Pour sa part, l'équipe de L'Ancre des jeunes a pris la décision de poursuivre son accompagnement des jeunes de 16 à 20 ans qui font un retour à l'école des adultes en mettant sur pied un programme qui leur est spécifiquement dédié. Ce programme « Branché sur ton avenir » s'étend sur plusieurs mois, voire quelques années. L'alliance éducative, ici, repose strictement sur l'initiative d'un organisme communautaire.

En bref, des alliances éducatives entre l'école et le milieu communautaire marquent les transitions dans les parcours de jeunes Québécois et Belges en situation de raccrochage scolaire. Mentionnons d'emblée les nouveaux horizons créés dans le parcours du jeune par un accompagnement éducatif non formel ainsi que la (re)construction identitaire rendue possible par une alliance éducative entre l'école et les organismes du milieu.

5.2 La question cruciale du financement des organismes communautaires de lutte contre le décrochage scolaire

La question du financement des OCLD – au Québec – est un enjeu fondamental eu égard à l'alliance éducative entre l'école et les OCLD. Le type de financement, sa régularité, constituent des facteurs qui pèsent sur les possibilités des organismes du milieu de répondre à leur mission éducative. Sur un axe autonomie (financière)/interdépendance avec le système éducatif, pour ce qui est du Québec à tout le moins, L'Ancre des jeunes se situe plutôt vers le pôle autonomie (Desmarais et coll., 2012), une situation plutôt exceptionnelle parmi les organismes membres du Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte contre le décrochage scolaire (ROCQLD). Cette autonomie permet à L'Ancre des jeunes de bonifier progressivement son offre d'accompagnement dans la durée, avec des objectifs éducatifs nouveaux qui reflètent la situation changeante du jeune dans son parcours.
Du côté belge, le financement mixte aide à la jeunesse/enseignement inscrivent clairement l'action des

SAS à la fois dans une perspective de prévention et de restauration de la relation éducative. Issus des politiques de discrimination positive, les SAS apparaissent comme des outils supplémentaires, et reconnus, mis à la disposition des jeunes pour finaliser leur parcours scolaire.

L'expérience du SAS-Parenthèse montre bien l'intérêt d'une reconnaissance formelle de la mission éducative de cette ASBL qui peut ainsi participer d'une alliance éducative avec l'école dans la durée. L'absence de ce type de reconnaissance risque de réduire l'offre d'accompagnement de ce type d'organisme et, conséquemment, de laisser des traces moins durables dans le parcours des jeunes, au risque de mettre en péril la persévérance et la réussite scolaires de ces jeunes.

En guise de conclusion…

La pertinence, voire la nécessité d'une alliance éducative école/organisme du milieu, surgie des expériences scolaires antérieures négatives ou des « accidents de parcours » qu'ont connus les jeunes, est au centre de l'action des organismes communautaires. Les retombées en sont repérables dans la valorisation du jeune, la conversion progressive du regard qu'il porte sur l'école et sur le monde des adultes, et le développement d'un projet personnel qui ait du sens à ses yeux. Par l'investissement en temps et en énergie dont ils font preuve, ces organismes aident le jeune à passer de la vision de l'école comme un univers aliénant à celle d'une école –projet, premier pas vers l'autonomie.

Bibliographie

Boutinet, J.-P. (2007). Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds. 1re éd. Paris : Presses universitaires de France.

Cauvier, J. (2008). La démarche autobiographique, un outil d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents de la 5e secondaire. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Rimouski et Université du Québec à Montréal. Disponible en ligne :

www.archipel.uqam.ca/1577/1/D1698.pdf et sur le site de PARcours : www.PARcours.uqam.ca..

Cauvier, J. et Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. Lien Social et Politiques, (70), automne, 45-62.

Charlebois, F.-X. (2014). «Décrocher par nécessité, raccrocher par nécessité ». Bulletin PARcours, mars, 3-5.

Desmarais, D. (avec la coll. de) Charlebois, F.-X. È. Lamoureux, F. Dufresne, S. Dufresne et M.-F. Blouin-Achim (2012a). Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif : une étude sur la contribution des organismes communautaires. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desmarais, D. (2012b). Becoming an Adult in Hypermodernity. Issues in Collaborative Research ». Conférence d'ouverture lors du colloque international « Transitions to adulthood in knowledge societies: present and future of young people with low educational levels . Palma de Mayorque, 29-30 novembre. En ligne :

http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_doc12227.pdf

Desmarais, D. (2011). L'accompagnement éducatif au croisement d'une dynamique relationnelle et d'une herméneutique collective. In C. Yelle, L. Mercier, J.-M. Gingras, et S. Bechdadi (Dir.). Les histoires de vie, un carrefour de pratiques. Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 39-60.

Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. In B. Gauthier. (Dir.). Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. 5e édition. Québec : Presses de l'Université du Québec, 361-389.

Desmarais, D. (1996). La contribution de la recherche compréhensive à la formation des intervenantes sociales. In Desmarais, D. et J.-M. Pilon (Coord.). Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention. Paris : L'Harmattan.

Desmarais, D. et Lamoureux, È. (2012). L'apprentissage expérientiel de jeunes adultes en processus de réinsertion sociale. In Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte (sous la dir. de Rachel Bélisle). Québec : PUL.

Desroche, H. (1991). Entreprendre d'apprendre. De l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Paris : Éditions Ouvrières.

Dominicé, P. (2002). (1re éd. : 1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan.

Duval, M. et al. (2005). Les organismes communautaires au Québec : pratiques et enjeux. Montréal : Gaétan Morin et Chenelière éducation.

Honoré, B. (1992). Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence. Paris : L'Harmattan.

Lemay, M. (2010). Il est toujours périlleux de vouloir définir l'adolescence. In R. Letendre et D. Marchand (Dir.), Adolescence et affiliation: les risques de devenir soi, Québec : Presses de l'Université du Québec, 9-29.

Moriau, J. (2011). Sois autonome !. In Goyette, M., Pontbriand, A., Bellot, C., Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pineau, G. (1998). L'accompagnement comme art de mouvements solidaires. In G. Pineau (dir.). Accompagnements et histoire de vie. Paris/Montréal : L'Harmattan, 7-20.

Pineau, G. et J.-L. Le Grand, (2013). (1re éd. : 1993). Les histoires de vie, Paris : PUF, collection Que Sais-je, no 2760.

Renaud, G. (1997). L'intervention: de la technique à la clinique ou de l'objet au sujet. In C. Nelisse et R. Zúñiga (Dir.), L'intervention: les savoirs en action, Sherbrooke : Éditions GGC, 139-164.

Renault, D. (2005). Travail de deuil, trajet de vie et transition psychosociale : les enjeux bio- cognitifs d'un accompagnement. Paris : Mare & Martin.

René, J.-F., M. Champagne et S. Mongeau. (2013). « Allier recherche et participation citoyenne : enjeux, défis et conditions de réalisation ». Nouvelles pratiques Sociales, 25(2), 25-34.

Sévigny, R. (1993). L'approche clinique dans les sciences humaines. In E. Enriquez et al. (Dir.). L'analyse clinique dans les sciences humaines, Montréal : Éditions Saint-Martin, 13-28.

Villers (de), G. (2001). La dimension éthique de la fonction d'éducateur. In C. Gohier (Dir.). Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation. Québec : Presses de l'Université Laval, 105-124.

Villers (de), G. (1999). Le sujet divisé et le désir de formation. In É. Bourgeois et J. Nizet (Dir.). Regards croisés sur l'expérience de formation Action et savoir. Paris : L'Harmattan, 81-107.

LES ALLIANCES EDUCATIVES DE L'ECOLE ZAZAKELY A MADAGASCAR

Jean-Luc Gilles*, Denis Gay, Jean-Pierre Counet, Chantal Tièche Christinat, André-Daniel Freiburghaus

** HEP Vaud, Association Zazakely-Suisse, jean-luc.gilles@hepl.ch*

Résumé long

Mots-clés : *décrochage scolaire, déscolarisation, pays en développement, réussite éducative, partenariat privé-public*

Dans une démarche réflexive, structurée à l'aide du paradigme de l'approche qualité appliqué aux alliances éducatives mobilisées dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire (Gilles, Tièche Christinat et Delévaux, 2012), nous avons interprété les données récoltées à propos du dispositif Zazakely dans le quartier défavorisé de Mahazina à Antsirabe, la troisième plus grande ville de Madagascar. Notre intention était d'identifier et de comprendre les alliances éducatives mises en place par les acteurs du dispositif Zazakely. Les données provenaient de quatre sources : un versant documentaire ; une série d'entretiens ; des rencontres de recherche en Suisse et des observations effectuées sur place à Antsirabe.

Parmi les pays du Sud, Madagascar est certainement un cas emblématique de nation qui doit aujourd'hui redresser la barre en s'appuyant fortement sur toutes les ressources de ses forces éducatives. Parmi ces ressources, certaines associations tentent, avec les moyens du bord, d'aider les enfants à se scolariser dans une approche partenariale privé-public. C'est le cas de l'école Zazakely (le « petit enfant » en malgache) créée à Antsirabe par l'association franco-suisse éponyme. L'équipe éducative y lutte depuis 2001 contre la déscolarisation et le décrochage scolaire qui touchent les enfants du quartier particulièrement défavorisé de Mahazina. A noter que l'école Zazakely ne visant pas à se substituer à l'enseignement public, c'est dans une approche complémentaire que l'équipe Zazakely œuvre en vue de permettre la scolarisation et l'accrochage des enfants du quartier au système éducatif malgache qui les accueille à mi-temps, soit le matin, soit l'après-midi. Lorsque les enfants ne sont pas à l'école publique, ils viennent à l'école Zazakely où ils prennent leurs repas préparés par les cuisinières de l'équipe et suivent les cours de soutien ou de rattrapage.

Nous avons mené l'analyse en nous référant au cadre conceptuel « englobant et systémique » pour l'analyse de l'exclusion et dans les écoles primaires de Madagascar (d'Aiglepierre, 2012). Ce cadre conceptuel identifie trois sous-systèmes dans l'environnement malgache : les ménages (système familial) ; les écoles et les communautés. Trois situations particulières sont distinguées : l'enfant qui n'est jamais entré à l'école (déscolarisation), l'enfant entré à l'école mais ayant abandonné par la suite (décrochage scolaire), et l'enfant encore scolarisé (scolarisation).

Notre étude a d'abord souligné la complexité du cadre contextuel malgache. L'aperçu historique de l'évolution socio-politique a pointé la grave crise politique et économique qui, dans un contexte d'extrême pauvreté, entraîne avec elle un décrochage-abandon scolaire massif. Nous avons aussi relevé les problèmes au niveau du système éducatif malgache, dont la réforme avortée de 2008-2009, la pénurie d'enseignants, par ailleurs sous-payés, dont la formation est souvent lacunaire, ainsi qu'un taux net de scolarisation qui a baissé de 10% en moins de 5 ans (INSTAT, 2010).
Nous avons ensuite examiné le cadre contextuel de l'association Zazakely, née en 2001 en France et

qui fonctionne aujourd'hui en grande partie grâce aux actions soutenues par la branche Suisse créée en 2006. Nous avons ainsi relevé une série de partenariats avec d'autres associations qui ont permis l'émergence de nouvelles alliances privé-public dans une approche communautaire.

Du point de vue des besoins couverts par les alliances éducatives, la recherche a montré que la reprise d'un leadership par les familles du quartier était liée à l'autonomisation économique des habitants et à quel point cette reprise en main de leur destin était encore conditionnée à l'aide procurée par Zazakely.

Des pratiques exemplaires en matière d'alliances éducatives ont aussi pu être mises en évidence à différents niveaux : « micro » où dans le cadre des relations famille-enfant-école Zazakely intervient dans les frais scolaires et les repas, sources de décrochage dans ce contexte d'extrême pauvreté ; « méso » où le directeur entretient des liens avec l'administration en vue de garantir une existence officielle des enfants, condition sine qua non d'inscription dans l'école publique ; « macro » où de nouvelles alliances se mettent en place avec des institutions de formation d'enseignants à Antanarivo (ENSA) et en suisse (HEP Vaud).

Du point de vue des modèles théoriques, le caractère multifactoriel du décrochage scolaire et de la déscolarisation classifié en quatre catégories de déterminants gagnerait à être explorée dans une approche globale et systémique contextualisée à Madagascar et qui reste encore à construire. Dans cette perspective, nous proposons d'utiliser les principes heuristiques du modèle MANESCO (Gay, 2012) en vue de récolter et analyser des observations, dont les interactions bidirectionnelles entre acteurs et sous-systèmes en jeu dans les alliances éducatives Zazakely pourraient ensuite être interprétées à l'aide du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979). Cette piste future pour notre recherche contribuerait à une compréhension plus en profondeur les alliances, tout en permettant un changement de registre en proposant des avenues pour améliorer le dispositif éducatif de Zazakely.

Cette nature hybride (comprendre et penser aux moyens d'action) d'une telle démarche impliquée par l'approche qualité, serait non seulement féconde en terme de construction de connaissances nouvelles sur les alliances éducatives mobilisées à Madagascar, mais aussi utile et profitable pour les acteurs du dispositif Zazakely qui luttent au quotidien contre le décrochage scolaire et la déscolarisation.

FAIRE ALLIANCE: UN METIER?
DEFIS ET PARADOXES DES INTERVENANTS A L'ECOLE

Marco Allenbach*

** Université de Fribourg, Faculté des Sciences de l'Education et Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, marco.allenbach@hepl.ch*

Résumé.
Les alliances éducatives, identifiées comme facteurs d'accrochage scolaire, sont devenues récemment un objet d'étude en soi, mais le travail d'élaboration conceptuelle de la notion d'alliance en est encore à ses débuts. Cet article tente d'y contribuer, en identifiant les spécificités de ce concept, tout en présentant une recherche menée en Suisse sur le développement de pratiques collaboratives chez les intervenants à l'école (psychologues, logopédistes, psychomotriciens, médiateurs, infirmiers scolaires et enseignants spécialisés intervenants pour des élèves de classe régulière). Dans ce cadre, le concept d'alliance s'avère pertinent pour comprendre certaines dimensions subtiles et délicates de leur travail, et identifier les conditions nécessaires au développement de pratiques collaboratives. Cependant, la proximité du concept avec des valeurs et des prescriptions invite à certaines précautions sur le plan épistémologique.

Mots-clés : *alliance éducative, collaboration, rôle, support identitaire, paradoxe*

---

1. Introduction

Le terme d'alliance éducative est apparu de manière récente dans les recherches sur le décrochage scolaire. Identifiée comme facteur d'accrochage scolaire, l'alliance est devenue un objet d'étude en soi, mais le travail d'élaboration de ce concept en est encore à ses débuts. La première partie de cet article s'efforce d'apporter une contribution à ce travail d'élaboration conceptuelle, à partir de réflexions glanées dans les écrits de membres du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives, et d'apports issus d'autres courants théoriques. Ainsi, la première partie de cet article vise à situer l'alliance par rapport à des concepts proches, et à en identifier les spécificités et les richesses.

La deuxième partie présente une recherche menée dans le canton de Vaud (Suisse) sur le développement de pratiques collaboratives chez les intervenants à l'école (psychologues, logopédistes, psychomotriciens, médiateurs, infirmiers scolaires et enseignants spécialisés, intervenant pour des élèves de classe régulière). Dans ce cadre, le concept d'alliance s'avère pertinent pour l'analyse des données, afin de comprendre certaines dimensions subtiles et délicates du travail des intervenants à l'école, et identifier les conditions nécessaires au développement de pratiques collaboratives.

En fin d'article sont mis en discussion les apports et les risques liés à l'utilisation de ce concept dans une perspective scientifique et, plus spécifiquement, comme outil d'analyse de l'activité des intervenants à l'école. Cette recherche s'inscrit dans une thèse de doctorat sous la direction de Bernadette Charlier, Sciences de l'Education, Université de Fribourg.

2. L'alliance, un concept à élaborer

2.1. Du décrochage à l'alliance

L'intérêt porté aux alliances éducatives s'inscrit dans le prolongement des nombreuses recherches menées sur le décrochage scolaire. Parmi les divers facteurs de décrochage que ces recherches ont relevés, les facteurs individuels ou socio-familiaux, sont ceux sur lesquels les acteurs de l'école n'ont pas ou peu prise (Gilles, Potvin & Tièche, 2012) mais d'autres facteurs, internes à l'école, ont une grande importance dans l'explication des parcours des élèves (Blaya & Fortin, 2011; Cahuc & al, 2011) cités par Thibert (2013).

Or, les interventions professionnelles sont difficiles après un décrochage, d'où l'intérêt de travailler de manière préventive et continue (Tièche, 2012; Feyfant, 2012). L'importance du travail de prévention et des facteurs internes à l'école ont poussé les chercheurs à s'intéresser à *l'accrochage* scolaire.

Les facteurs internes à l'école sont non seulement organisationnels, mais aussi relationnels (Blaya, 2010; Siegrist & al, 2010). Favresse & Piette (2004) définissent la démobilisation scolaire comme conséquence de la détérioration du *lien* entre le jeune et l'école.

L'intérêt se porte dès lors sur les *alliances* éducatives, concernant tout d'abord les relations entre éduquants et éduqués (Lessard, Poirier & Fortin, 2012). Mais ces dernières, et en particulier les rapports enseignant-élève, se sont avérés indissociables de l'ensemble du tissu relationnel entre parents et école, ainsi qu'entre professionnels. Selon Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche (2011), "la prise en compte de la multiplicité des acteurs et une approche systémique sont des éléments indispensables à la prévention du décrochage" (p.234). Les divers professionnels sont amenés à "travailler de concert, en « alliances éducatives », de façon concertée et de les mobiliser au sein de communautés ou de réseaux plus ou moins larges" (p.241). Pour Thibert (2013), "au sein même des établissements, il y a nécessité d'appréhender collectivement le problème du décrochage, de mener une réflexion d'équipe et de développer une culture d'établissement" (p.14).

Gilles et alii (2012) proposent de considérer trois niveaux d'alliances éducatives: macro (les institutions, les régions), méso (les divers professionnels) et micro (les relations dans la classe et avec la famille). Nos recherches portent surtout sur le niveau méso, plus précisément sur les alliances entre intervenants et enseignants réguliers. Mais nous avons été immanquablement amenés à nous intéresser également aux aspects micro et macro. Si ces trois niveaux d'alliance nous semblent pertinents, nous nous interrogeons sur la pertinence d'intituler "alliance éducative" une relation interinstitutionnelle ou hiérarchique, par exemple. Nous avons préféré, dans cet écrit, réserver le terme d'alliance *éducative* aux relations entre un éduquant et un "éduqué": enfant et parent (ou éducateur), élève et enseignant (ou intervenant à l'école), et dans certaines relations entre adultes (accompagnement, soutien, supervision).

2.2. Entre contrat et lien

L'encyclopédie universelle définit l'alliance comme un accord. D'ailleurs, le terme d'alliance est souvent utilisé de manière générique, pour signifier toute forme d'accord autour d'une modalité de collaboration. La question de la spécificité de ce concept se pose dès lors: pourquoi ne pas parler d'accord? ou de contrat? Les premières figures d'alliance proposées par l'encyclopédie universelle sont le mariage, et l'alliance biblique entre Dieu et les hommes. Le Bouëdec (2001) s'appuie sur cet exemple pour définir l'alliance comme un engagement envers autrui plutôt qu'un accord conditionné à une contrepartie. Le contrat spécifie des buts, un cadre, des attentes réciproques, des limites. Il conditionne la relation au respect de ces accords.

L'alliance éducative relève plutôt de la constance dans une éthique, sur laquelle peut se construire une relation de confiance. Thévenot (1998) parle de la *sollicitude* comme d'un aiguillon, un travail de l'éduquant pour développer une posture à la fois engagée et respectueuse.

La question de l'engagement éthique et de la posture se retrouvent chez les chercheurs qui identifient la bienveillance des enseignants comme facteur réduisant fortement les risques de décrochage (Blaya 2010). "Pour les élèves à risque, la présence d'adultes bienveillants (supportive) qui guident les élèves, les soutiennent et reconnaissent leur travail est primordiale. Un seul adulte de ce type peut faire la différence, et peut permettre à l'élève de développer un sentiment d'appartenance à l'école, ce qui est un facteur positif. Des relations bienveillantes de la part des enseignants peuvent diviser par deux le taux de décrochage" (Thibert, 2013, p.15). Or, les caractéristiques des élèves à risque de décrochage sont, entre autres, "le sentiment que les enseignants ne sont pas suffisamment à l'écoute, qu'ils sont peu aidants, le manque de confiance en leurs capacités d'innovations pédagogiques" (Blaya, Gilles, Plunus & Tièche, 2011, p.232).

Le contrat est issu du langage juridique ou économique, tandis que l'alliance relève de l'éthique, de l'humain au sens anthropologique du terme, où la réciprocité s'inscrit dans une logique de don et de contre-don (Mauss, 1950; Godbout, 1992) . Enfin, si le contrat porte sur des accords explicites, clarifiés et formalisés, l'alliance relève souvent du symbolique, parfois de l'implicite, ou même de l'indicible, et de l'engagement en actes qui permet que s'établisse une confiance dans la relation.

Ces deux concepts ne sont pas nécessairement antagonistes: une alliance peut se construire entre deux protagonistes qui ont par ailleurs convenu d'un contrat. Ces réflexions, développées au sujet de relations éducatives ou thérapeutiques, peuvent aussi contribuer de manière pertinente à l'analyse de relations professionnelles ou même interorganisationnelles (Gomez, Korine & Masclef, 2001). En effet, la qualité et l'intensité des collaborations entre professionnels et entre institutions ne s'expliquent pas seulement par les accords formels contractualisés, mais dépendent également de l'engagement en acte des acteurs concernés, des échanges de dons et contre-dons, et de la construction de relations de confiance.

	Contrat	***Alliance***
Origine du concept	économique, juridique	religieuse, éthique, anthropologique
Nature, définition	accord explicite, voire formalisé	relation de confiance
Type d'engagement	conditionné au respect des termes du contrat	constant dans une posture vis-à-vis de l'autre
Processus	négociation	don et contredon
Temporalité	limitée à l'objet du contrat et à son échéance: chaque situation nouvelle nécessite une nouvelle contractualisation.	traversant les situations particulières partagées: la relation de confiance se construit de manière itérative, et perdure d'une situation à l'autre.

Contrairement au contrat, l'alliance est proche du *lien*. Ces deux notions, en plus de leur parenté linguistique, ont en commun une dimension humaine plus affective que le contrat, un investissement psychique dans la relation. Cependant, le lien est de l'ordre du constat de ce qui s'est tissé, souvent de manière involontaire ou inconsciente, et qui peut s'avérer nourrissant ou aliénant. L'alliance par contre implique un engagement volontaire et conscient, une posture, une éthique. Des alliances peuvent être étudiées aux niveaux micro, méso et macro, tandis que le lien, dans sa dimension psychoaffective, s'applique plutôt aux relations interpersonnelles, voire éducatives au sens stricte du terme, c'est-à-dire

entre un éduquant et un "éduqué": enseignant et élève; éducateur (ou parent) et enfant; ainsi qu'entre adultes, dans des relations d'accompagnement, de supervision ou de soutien.

2.3. Alliance et coalition

En opposition aux coalitions qui "se développent et prospèrent en s'opposant à d'autres" (Strauss, 1992, p.68), l'approche systémique définit l'alliance comme se construisant *pour* un projet, une action, une personne (Haley, 1981; Caplow, 1984). La coalition est fondée *contre* un acteur tiers, tandis que l'alliance s'ouvre sur d'autres alliances.

Cette distinction nous semble intéressante car, étant donné la pluralité d'acteurs à prendre en considération dans l'accrochage scolaire, les alliances à construire sont multiples et interdépendantes. Chaque alliance vise à développer d'autres alliances: l'alliance entre enseignant et élève vise à favoriser l'alliance de l'élève avec l'école; l'alliance entre parents et école vise à favoriser une alliance entre enseignant et enfant, les alliances au sein d'une équipe pluridisciplinaire doivent s'efforcer de conserver ou de développer les alliances avec les familles, les accords interinstitutionnels visent à permettre aux professionnels de collaborer, pour améliorer la qualité de leurs prestations envers les enfants. Sauf dans des cas extrêmes de relations définitivement abusives et pathogènes, dont il s'agit avant tout de se protéger, les alliances ne doivent pas se construire au détriment d'autres alliances présentes ou à venir, mais au contraire, visent à les préserver ou les développer. Ceci implique que chaque accord, chaque engagement, chaque développement d'une relation de confiance entre deux acteurs, tienne compte de tiers absents ou présents.

2.4. Un processus transversal à diverses formes de relation

Dans les relations entre adultes et entre institutions se pose la question des apports du concept d'alliance, par rapport à ceux de *collaboration*, *coopération* ou *partenariat*. Les définitions de ces trois concepts varient considérablement entre courants théoriques, mais ont en commun de qualifier des relations qui dépassent la simple coordination ou le passage d'information. Certains critères, comme par exemple la reconnaissance des compétences réciproques ou la poursuite d'un but commun, qui qualifient la coopération (ou, suivant les auteurs, la collaboration ou le partenariat), sont aussi constitutifs du concept d'alliance.

Selon Gilles, Potvin et Tièche (2012), la notion d'alliance implique "un investissement fort en fonction d'un but", qui dépasse la simple "complémentarité entre professionnels" (p.111). Nous nous proposons de considérer l'alliance, non pas comme une nouvelle catégorie à ajouter aux notions de collaboration, coopération ou partenariat, mais comme un processus transversal à toute forme de relation nécessitant un engagement et un rapport de confiance.

De plus, l'alliance n'implique pas nécessairement un rapport horizontal entre acteurs invités à partager réciproquement leurs ressources et compétences. Elle peut qualifier une relation hiérarchisée, entre un directeur et des employés, ou entre un enseignant et ses élèves. Elle peut aussi s'appliquer à des relations de service qui, sans rapport hiérarchique, impliquent une asymétrie entre pourvoyeur et bénéficiaire: accompagnement, supervision, consultation, soin, soutien, thérapie, etc.

L'alliance qualifie un processus, une dynamique à travers lequel se construit une relation de confiance. Duruz (1994) définit l'alliance entre thérapeute et client comme le processus à travers lequel peuvent être abordés les accords et désaccords concernant la thérapie. Une alliance ne signifie pas l'absence de conflits, mais plutôt, au contraire, une relation qui permette que les conflits soient évoqués, élaborés, surmontés. Sans doute est-ce ainsi que se construit la confiance: l'alliance ne prend-elle pas sens lorsqu'elle perdure à travers les difficultés, les obstacles, les conflits traversés ?

3. Les alliances dans le travail des intervenants à l'école

3.1. Diversité et similitude des fonctions d'intervenants

Dans le canton de Vaud (Suisse), divers professionnels interviennent, suite à une demande ou un signalement, pour des élèves de classe ordinaire. Pour chaque établissement scolaire, qui regroupe généralement plusieurs bâtiments et accueille entre 500 et 1500 élèves, travaillent au moins une infirmière scolaire, un-e psychologue scolaire, un-e logopédiste, un-e psychomotricien-ne, et plusieurs enseignants spécialisés itinérants. De plus, dans presque tous les établissements secondaires, un-e ou deux enseignant-e-s ont suivi une formation à la médiation scolaire, et sont déchargés de quelques périodes d'enseignement hebdomadaire pour intervenir comme personnes ressources par rapport à des situations de souffrance, de conflits ou de violence. L'appartenance hiérarchique de ces professionnels varie: les médiateurs scolaires, tout comme certains enseignants spécialisés, sont engagés par le directeur de l'établissement scolaire où ils sont employés, mais leur fonction est référée au Service cantonal d'Enseignement Spécialisé et d'Appui à la Formation (SESAF). Quant aux autres, ils dépendent hiérarchiquement de ce service, ou de fondations privées ayant reçu un mandat de prestation de l'Etat, mais leur travail est généralement attribué à un ou deux établissements scolaires. Ainsi, toutes ces fonctions se trouvent à l'interface entre deux ou trois systèmes institutionnels. D'autres fonctions existent (enseignant-e-s d'appuis, conseillères écoles-familles, enseignant-e-s de cours intensifs de français), mais nous nous sommes cantonnés, pour cette recherche, aux fonctions ayant un lien direct ou indirect avec le SESAF.

Pour chacune de ces fonctions, le prescrit a évolué d'un modèle médical individuel, cantonnant l'offre de prestation au travail d'évaluation et de soutien de l'enfant en dehors de la classe, à d'autres approches prenant en considération les facteurs socio-environnementaux. La santé communautaire, l'approche systémique en psychologie scolaire, les nouvelles définitions des situations de handicap, les politiques visant une pédagogie inclusive, et la lutte contre les diverses formes de décrochage scolaire prônent toutes le développement de modalités de réflexion systémique et d'intervention collaboratives, c'est-à-dire centrées non seulement sur l'élève, mais aussi sur les relations et le contexte.

Les psychologues, logopédistes et psychomotricien-ne-s en milieu scolaire (PPLS) sont invités à offrir d'autres prestations que les bilans et traitements, comme les consultations pour les enseignant-e-s, et la participation aux équipes pluridisciplinaires de l'établissement. Les infirmières scolaires sont formées à la santé communautaire, et invitées à participer aux équipes santé pour travailler sur des projets de prévention, et offrir une aide ciblée en fonction des besoins et des demandes, plutôt que des campagnes systématiques.

Le travail des médiateurs s'est petit-à-petit étoffé: à l'écoute individuelle des élèves en souffrance et l'orientation éventuelle vers des prestations psychologiques ou sociales se sont ajoutées la médiation de conflits entre élèves ou entre élève et enseignant, l'accompagnement des enseignants, la participation aux équipes santé et le travail sur le climat d'établissement.

Quant aux enseignants spécialisés, ils sont invités à développer un travail de soutien aux enseignants (appelé aussi aide indirecte, ou consultation), des pratiques de co-enseignement, du travail en réseau, et, si besoin, d'élaborer avec tous les acteurs concernés, des projets pédagogiques individualisés.

Au sein de chacune de ces fonctions, les pratiques varient beaucoup entre professionnels. Le modèle médical individuel reste souvent prédominant, et les pratiques collaboratives se développent de manière très variable. Une précédente recherche (Allenbach, 2011) menée par entretien auprès de 240 intervenants à l'école, avait montré que plus les intervenants se réfèrent à des modèles systémiques, incluant les facteurs socio-environnementaux, plus ils présentent une variété de modalités

d'intervention, sans abandonner la prise en charge individuelle des élèves. Autrement dit, les pratiques collaboratives ne remplacent pas la prise en charge individuelle, mais s'y ajoutent. Il en résulte, pour ces intervenants, une augmentation de l'hétérogénéïté de leurs activités professionnelles. Deux questions se posent dès lors:

- Comment certains professionnels ont-ils développé une variété de modalités d'intervention collaboratives ?
- Comment, dans chaque situation où un intervenant est sollicité, une ou plusieurs modalités d'intervention seront choisies parmi l'éventail des possibilités ?

3.2. Etude des pratiques de négociation de rôles

Les intervenants à l'école, tout comme les rares chercheurs qui se sont intéressés à cette population, relèvent souvent que la définition de leur rôle représente une problématique d'action (Dupanloup, 1998; Moreau, 2006; Thomazet, 2011; Pulzer-Graf, 2014). Cependant, le concept de rôle n'est que peu ou pas explicité, ni dans leurs écrits, ni, de manière générale, dans la littérature scientifique des dernières décennies; bien que Rocheblave-Spenlé (1969) l'ait considéré comme objet central de psychosociologie, le concept de rôle n'apparaît plus dans les ouvrages généraux de cette discipline. Seul Maisonneuve (1993) en propose une définition: le rôle représenterait *une structure dynamique* qui se construit à partir des *attentes* des divers acteurs concernés. Nous nous sommes appuyés sur cette définition, car elle nous a semblé particulièrement pertinente pour les intervenants à l'école qui interagissent avec de multiples acteurs, ayant chacun des attentes à leur égard: enseignants, parents, élèves, autres professionnels... Comme ils travaillent sur demande, l'importance de ces attentes est fondamentale pour leur activité. De plus, s'ils considèrent, dans une perspective systémique, l'ensemble des acteurs concernés et cherchent construire des pratiques collaboratives, ils sont amenés à négocier leur rôle à partir d'un ensemble d'attentes considérables.

Les comptes-rendus des 240 entretiens menés précédemment avaient permis d'identifier plusieurs intervenants qui présentaient chacun un éventail large de pratiques collaboratives, et étaient d'accord d'être interrogés dans le cadre de cette recherche. Un entretien compréhensif (Kaufmann, 2008) suivi d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 2008), ont été menés afin de mieux comprendre leurs pratiques. Nous avons interrogé quatre enseignant-e-s spécialisé-e-s itinérant-e-s occupant des fonctions diverses, un infirmier et une infirmière scolaires, un médiateur et une médiatrice, deux logopédistes, deux psychologues et une psychomotricienne. Nous nous sommes intéressés au sens donné à leur pratique par ces acteurs, en nous intéressant à leur expérience et à leur réflexivité (Dubet, 1994).

Ces entretiens ont fait apparaître, au coeur de leur métier, un travail peu reconnu de négociation de leur rôle professionnel, principalement auprès de l'enseignant titulaire de classe ordinaire. Pour construire d'éventuelles pratiques collaboratives, les intervenants à l'école s'efforcent d'offrir une qualité d'écoute. Ils s'intéressent aux émotions et aux besoins de l'enseignant. Ils travaillent à partir des demandes, et cherchent à favoriser l'explicitation des attentes. Ils peuvent proposer des démarches, mais sans les imposer, et en vérifiant l'adhésion de l'enseignant.

3.3. "Faire alliance": construire des relations de confiance

Les intervenants qui développent des pratiques collaboratives évoquent tous l'importance de se distancier d'une figure d'expert. Leur statut de "spécialistes" des situations particulières ou problématiques suscite des attentes d'expertise, d'un positionnement en tant que détenteur d'un savoir permettant de diagnostiquer la cause des problèmes relevés et d'en prescrire le remède. Mais le positionnement comme expert fait obstacle au développement de pratiques collaboratives, car il contribue:

- Au sentiment d'incompétence de l'enseignant régulier, ce qui n'est pas propice à mobiliser son avis, ses ressources et son engagement dans une collaboration.
- A la délégation du travail de prise en charge des difficultés de l'élève, plutôt qu'à la co-construction de réflexions et d'actions.
- A la défiance plutôt qu'à la confiance envers l'intervenant, dont l'avis s'impose s'il est considéré comme une expertise, ce qui n'est pas sans risque en termes de jugement et de prise de pouvoir sur l'activité de l'enseignant.

L'adoption d'une démarche collaborative implique que l'enseignant régulier partage avec l'intervenant un champ d'activité qu'il occupait seul auparavant. Ce partage peut se faire de manière directe, dans le cas du coenseignement par exemple, ou indirecte, lorsque l'enseignant expose sa pratique pour se faire accompagner dans ses réflexions. Dans les deux cas, il nécessite une *relation de confiance,* dont l'importance est relevée par tous les intervenants interrogés.

La confiance se construit de manière itérative, s'installe *"au fil des situations",* mais demande, chez l'intervenant, un travail constant sur sa posture: "*C'est un travail tout autour des autres où je pense que c'est une vigilance qu'on doit avoir toujours, c'est qu'on doit être au clair avec nous-mêmes, par rapport à respecter le territoire de l'autre pour ne pas desservir la situation"*, explique une psychomotricienne.

A côté des habiletés mobilisées dans un travail de négociation, le concept d'alliance met en évidence l'engagement personnel dans la relation, une constance dans la posture que l'on adopte face à l'autre. L'alliance peut se construire, s'affermir au fil de négociations successives. Elle met en lumière l'importance, non seulement des accords explicites, mais peut-être surtout des engagements en acte, pendant ou après les négociations. "*Le fait qu'ils voient qu'ils peuvent me demander et que je tiens mes engagements, ça les rassure (...) La fiabilité, je crois que c'est un élément important (...) Je fais en sorte qu'ils puissent compter sur moi",* décrit un infirmier, qui s'efforce d'offrir de manière constante disponibilité et empathie. Cet engagement est lié à des valeurs, mais également à des bénéfices qu'il en retire dans son rapport à l'activité: *"J'ai de l'élan parce que ça a du sens, ça apporte quelque chose, ça nourrit, que les besoins soient entendus. Une fois que c'est entendu et reconnu, ça permet de faire bouger les choses."*

Se distancer d'une posture d'expert signifie relativiser son propre point de vue et accorder de la valeur à celui d'autrui. Cependant, plusieurs intervenants interrogés mentionnent également l'importance de se positionner pour permettre la confrontation et la coconstruction: "*Il faut se mouiller* (...) *Ce travail nous met un peu en conflit les uns avec les autres, parce qu'on apprend (...) Il faut respecter ce que l'autre a envie et expliquer ce que nous on a besoin".*

Une logopédiste, en cours d'entretien, a réalisé que la disparition de la controverse pouvait représenter une dérive de l'alliance: en début d'entretien, elle explique que l'excellente collaboration et la relation de confiance établie avec les enseignants ordinaires permettent que leurs échanges se déroulent de manière informelle, sur le pas de porte, sans nécessiter d'entretiens formalisés, ni beaucoup de négociations. A la fois, elle constate que sa pratique se concentre majoritairement sur des prises en charge individuelles d'élèves, et regrette de ne plus beaucoup mobiliser l'approche systémique à laquelle elle s'est formée. Elle réalise alors que pour investiguer, avec les enseignants réguliers, la pertinence de modalités d'intervention collaboratives, il faudrait négocier des temps d'échanges plus approfondis.

3.4. Des alliances multiples: complexité et paradoxes

La complexité de ce travail se trouve décuplée par la multitude des alliances en jeu: l'intervenant

cherche à développer des alliances avec l'enfant ou les enfants dont il s'occupe, avec le ou les enseignant(s) régulier(s), avec les parents, avec d'éventuels autres professionnels concernés, ainsi qu'avec les instances hiérarchiques qui le mandatent. Il doit également prendre en considération les alliances entre ces acteurs. Une psychomotricienne devant préparer un entretien avec des parents, nous dit: *"Avec certains enseignants, je sais qu'ils vont die des choses qui sont difficiles à entendre pour les parents ou l'enfant et que je ne peux pas reprendre sur le moment si je n'ai pas encore d'alliance avec les parents. (...) Il faut que je reprenne mon bâton de pèlerin et que j'aille discuter ça avec les enseignantes mais seulement avec elles. Comment on va pouvoir faire pour que ça tranquillise cet enfant ? Ca peut être confrontant. C'est une situation complexe..."* L'activité de construction de son alliance avec les parents ne peut se faire sans *préoccupation* (Clot, 2006), concernant son alliance avec l'enseignante, et réciproquement. Pour réduire les risques de coalitions, qui se feraient au détriment de certaines alliances, cette intervenante élabore une stratégie qui articule le travail d'alliance mené avec chaque acteur.

La prescription de collaboration, de par sa polysémie, est souvent en elle-même paradoxale, par exemple lorsque les attentes des enseignants visent avant tout une délégation de la prise en charge des besoins particuliers à l'intervenant. Ce dernier est alors appelé à faire alliance avec l'enseignant (développer une collaboration au sens qualitatif du terme), tout en développant des activités d'aide à l'enseignant ou de travail en réseau (des modalités d'intervention considérées comme collaboratives). S'il répond à la demande de l'enseignant, il ne développe pas de collaboration avec lui, mais s'il cherche à imposer une intervention de type collaboratif, il risque de perdre l'alliance;

Situés à l'interface entre différents systèmes, qui sont eux-mêmes traversés par des incohérences entre de nouvelles prescriptions formelles et des fonctionnements institutionnalisés, les intervenants à l'école sont très fréquemment confrontés à des prescriptions paradoxales. Par exemple développer des pratiques collaboratives, mais remplir un rapport annuel fondé sur le nombre de prises en charge individuelles. Ou encore coconstruire une réflexion et une intervention globale, systémique, à partir d'un signalement fondé sur les difficultés particulières d'un élève pour justifier l'intervention.

3.5. S'appuyer sur des alliances, pour passer de la souffrance à la créativité

Ces situations paradoxales sont évoquées par tous les intervenants cherchant à développer des pratiques collaboratives. Certains évoquent une grande souffrance liée à leur activité, parlant parfois de métier "schizophrénique", ce qui fait penser aux travaux de Bateson (1956) sur le double-lien. D'autres font mention d'un travail complexe, mais passionnant, où les paradoxes apparaissent comme des défis invitant à la créativité. Engeström (2010) parle "d'expansive learning" pour désigner les situations d'apprentissage, à l'interface entre deux systèmes institutionnels en évolution, où les incohérences du prescrit provoquent des double-contraintes. Ce qui semble distinguer une double contrainte pathogène d'un paradoxe propice à la créativité est la possibilité de métacommuniquer. Les situations relatées par Engeström sont des situations où des collectifs sont engagés dans une réflexion visant à analyser des écueils rencontrés dans les pratiques des acteurs concernés pour trouver de nouvelles issues. Tandis que la définition de Bateson comprend une troisième contrainte: l'impossibilité de métacommuniquer.

Dans les parcours des intervenants interrogés, dont la moitié ont vécu récemment un changement important dans leur contexte de travail, cet élément détermine en grande partie la souffrance au travail ou le repli sur des prises en charges individuelles. Des relations de confiance dans un groupe de pairs, mais aussi avec un supérieur hiérarchique, où les paradoxes puissent être identifiés, reconnus et fassent l'objet d'une réflexion commune, semblent indispensables pour développer des pratiques collaboratives sans s'épuiser. Sinon, les intervenants expriment une forte souffrance ou abandonnent une grande partie de leurs pratiques collaboratives.

Les alliances se retrouvent donc à trois niveaux de construction du rôle des intervenants:

- Le rôle spécifique à une situation d'intervention implique la construction d'alliances avec divers acteurs en fonction des modalités d'intervention retenue: avec le ou les élèves concernés, avec les parents, avec un ou plusieurs enseignants réguliers, et avec les éventuels autres professionnels mobilisés dans le réseau, etc.
- Le rôle au sein de l'établissement scolaire comprend l'ensemble du champ d'action possible de l'intervenant. Au fil des interventions, et à travers d'autres interactions, se développent des relations de confiance entre professionnels, sur lesquelles ils pourront s'appuyer lors de nouvelles demandes: tout n'est pas toujours à reconstruire.
- Le développement de relations et de réseaux qui soutiennent la réflexion des intervenants pour leur travail de construction d'alliance aux niveaux 1 et 2: groupes de pairs, référent hiérarchique, équipe pluridisciplinaire, etc qui serviront de lieu où analyser les paradoxes rencontrés.

4. L'alliance: objet de recherche, prescription ou outil d'analyse?

4.1. Un concept séduisant

Concernant le travail des intervenants à l'école, le concept d'alliance nous a aidé à mettre en lumière trois aspects importants:

- L'importance de l'engagement personnel dans la relation, du travail sur sa posture et du développement de relations de confiance, de manière complémentaire aux négociations aboutissant à des contractualisations
- La complexité de l'activité que représente la construction d'alliances multiples, plutôt que de coalitions
- La construction d'une relation de confiance avec un référent hiérarchique, pour que les paradoxes inhérents à l'activité d'intervenant à l'école puissent être identifiés, reconnus et réfléchis

L'alliance nous est apparue comme un concept enthousiasmant. Il rejoint également des préconisations très présentes dans la littérature scientifique, dans les textes prescriptifs formels et dans les discours de praticiens engagés contre le décrochage: soigner le travail en réseau, développer les collaborations entre professionnels, le partenariat avec les familles, etc. Cet engouement pose question en termes de rigueur épistémologique. Selon Barbier (2013), *"des concepts « mobilisateurs », polysémiques, relatifs à des « souhaitables », porteurs d'une dimension axiologique ne peuvent être des outils d'analyse et d'interprétation"*. Pour exploiter le potentiel heuristique du concept d'alliance, il s'agit d'identifier les pièges liés à sa proximité avec des valeurs, voire des idéologies.

Il convient tout d'abord de se distancer d'un tableau idyllique ou moralisateur: dans certaines situations, l'effort et le "don de soi" du professionnel peut s'avérer vain, car la confiance dépend bien entendu d'alchimies relationnelles et contextuelles qui dépassent les simples effets de sa posture et de son éthique. De plus, comme le travail de "faire alliance" est exigeant et éprouvant, il serait intéressant d'étudier les conditions et les situations où l'investissement des professionnels dans la construction d'alliances s'avère profitable, nécessaire, inutile, ou engendre des effets non désirables.

4.2. Entre alliance et coalition

A l'inverse de la coalition ("contre"), l'alliance se fait "pour" un but, et "pour" d'autres alliances. Cette distinction théorique nous semble consubstantielle de la richesse même du concept. Cependant, elle s'avère fragile et nuancée dans les relations réelles:

- Elle dépend du point de vue de chaque acteur: une alliance peut être perçue comme une coalition par un tiers, ou par l'allié lui-même.
- Le passage de l'alliance à la coalition, autrement dit l'utilisation d'une opposition à un tiers pour consolider la relation, fait partie de mécanismes bien connus en dynamique des groupes.

La différence est donc toujours relative aux représentations des divers acteurs, à leurs enjeux contradictoires, conscients et inconscients, et à l'évolution des relations. Lorsqu'il y a alliance, la coalition n'est jamais loin. Mais cette proximité rend paradoxalement la distinction pertinente pour l'analyse, si elle invite à étudier le jeu des passages entre alliance et coalition, ainsi que les différences de représentations entre acteurs concernés. Ces réflexions intéressent non seulement les chercheurs, mais aussi les praticiens: *"Dans nos espaces professionnels, nous pouvons aussi nous poser les questions suivantes. Face à une difficulté, suis-je tenté de rechercher des alliances ? Peut-être ai-je le sentiment que des pressions sont exercées sur moi, pour soutenir l'un ou l'autre collègue, ou au contraire, pour bien signifier que je suis dans un camp et pas dans l'autre. En posant tel acte, à quelle pression suis-je en train d'essayer de répondre, quelle mission suis-je en train de remplir ? Si j'étais avec d'autres personnes, me sentirais-je invité à agir autrement ? Quand je dis telle chose, avec qui je pense faire alliance, à qui je fais un pied de nez? Ceci en tenant compte de tous les acteurs : équipe, institution – avec ses différents niveaux hiérarchiques – réseau, patient, famille, etc. Bref, dans quels enjeux relationnels suis-je pris(e) ?"* (Meynckens-Fourez, 2010, p.211).
Pour que la recherche progresse dans la compréhension des phénomènes d'alliance et de coalition, il est nécessaire de se distancer d'une opposition manichéiste entre ces deux concepts, afin de s'intéresser à la fonction et au sens que peuvent prendre les coalitions pour les acteurs concernés.

4.3. Alliance et contrat: quelle complémentarité?

L'engagement en termes de posture et la dimension éthique de l'alliance fondent l'originalité de ce concept, sa spécificité et sa complémentarité par rapport au contrat. Mais ceci peut rendre difficile une analyse critique à son égard. Le contrat n'est, en soi, ni négatif, ni positif: le jugement que l'on peut y porter dépendra, entre autres, de son contenu. L'alliance, par contre, est liée à des valeurs: sollicitude, respect, relations de confiance. Cette dimension morale pourrait occulter l'envers du décor: les risques, les aspects négatifs, les "coûts" de toutes sortes.

En particulier, la question du "don" doit être comprise dans une dynamique qui, si elle se distingue d'une logique utilitariste, égalitariste règlementaire ou mercantile, comporte également des normes et contraintes sociales, un devoir de réciprocité: l'absence de contredon engendre une dette (Mauss, 1925). Fustier (2008), ainsi que Godbout (1992) ont mis en évidence le brouillage engendré par la prise en charge étatique du soin: les professionnels payés pour aider, n'ont donc pas à attendre quelque chose "en retour" du bénéficiaire, qui est, quant à lui, non pas l'heureux destinataire d'un cadeau généreux, mais un ayant-droit. Cependant, le bénéficiaire, ne pouvant pas s'acquitter de sa "dette", n'est pas reconnu dans une relation de réciprocité. Pour Fustier, le contrat offre une alternative intéressante en permettant de poser un cadre, des repères clairs, des garde-fous pour que la relation ne soit pas aliénante. Il serait intéressant d'étudier ces dynamiques dans le cadre scolaire, et, en particulier, dans les relations professionnelles entre un enseignant régulier et un intervenant "payé pour aider". Quelle possibilité de reconnaissance des dons reçus, quels contre-dons ou quelles dettes pour l'enseignant lorsqu'il est soutenu, écouté, conseillé, accompagné par un autre professionnel ?

5. Conclusion

L'alliance comme terme général, peu conceptualisé, a eu pour mérite de rassembler des recherches aux objets variés et de permettre des échanges riches entre chercheurs ou praticiens d'horizons disciplinaires et nationaux très divers. Nous en avons bénéficié, par exemple, au sein du colloque dont les actes sont ici publiés. Un travail de conceptualisation pourrait-il mettre en danger ces alliances? Nous sommes, au contraire, agréablement surpris de constater que les spécificités identifiées pour ce concept augmentent sa fécondité heuristique, sans diminuer son champ d'application. Le caractère transversal de l'alliance se trouve même renforcé, pour une importante variété de modalités relationnelles, hiérarchiques ou horizontales, et aux trois niveaux micro, méso ou macro. Nous

espérons avoir pu contribuer à une poursuite des échanges entre membres du laboratoire, le but n'étant pas de figer une définition. Les alliances au sein du LASALE nous semblent propices à des mises en débats, des coconstructions et des confrontations, afin d'affiner nos réflexions tout en se laissant toujours surprendre par la complexité infinie et passionnante des relations humaines.

6. Bibliographie

Bateson, G. & al. (1956) Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science 1* (4) 251-254

Barbier, J.-M. (2013) Un nouvel enjeu pour la recherche en formation: entrer par l'activité. Savoirs 33

Blaya, C. (2010) *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Blaya, C. & Fortin, L. (2011) Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle, 40,* (1), 55-85.

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., et Tièche Christinat, C. (2011) Accrochage scolaire et alliances éducatives: vers une intégration des approches communautaire et scolaire, In: *Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action*, Prud'homme, L., Ramel, S. et Vienneau, R., Revue Education et Francophonie, 39:2, 227-249

Cahuc, P., Carcillo, S., Galland, O. & Zylberberg, A. (2011) *La machine à trier : Comment la France divise sa jeunesse*. Paris : Eyrolles

Caplow, T. (1984) *Deux contre un. Les coalitions dans les triades*. Paris : ESF

Clot, Y. (2006) *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France

Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience.* Paris: Seuil

Dupanloup, A. (1998) *Un psychologue dans l'école : la construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux* Carouge: Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.

Duruz, N. (1994) *Psychothérapie ou psychothérapies ? Prolégomènes d'une analyse comparative*. Paris et Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges *Educational Research Review 5,* 1–24

Favresse, D. & Piette, D. (2004) Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion In *l'Observatoire 43*, 87-91

Feyfant, A. (2012) Enseignement primaire : Les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ 80*, Lyon: ENS de Lyon

Fustier, P. (2008) La relation d'aide et la question du don. *Nouvelle revue de psychosociologie 2* (6) Paris: ERES, 27-39

Gilles J.-L., Potvin P. & Tièche Christinat Ch. (2012) *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang

Godbout, J. T. (1992) *L'esprit du don.* Paris: Editions La découverte

Gomez, P.-Y., Korinne, H., Masclef, O. (2001) *Le rôle du don dans les processus d'alliances stratégiques*. Conférence de l'Association Internationale de Management stratégique, Québec: Faculté des Sciences de l'administration, Université Laval

Haley, J. (1981) Pour une théorie des systèmes pathologiques. In : Watzlawick P. & Weakland J. *Sur l'interaction*. Paris : Seuil, 60-80

Kaufmann, J.-C. & Singly, F. d. (2008) *L'entretien compréhensif* Colin: Paris

Le Bouëdec, G. (2001) Une posture éducative fondée sur une éthique, In: *Accompagner, une idée neuve en éducation. Les Cahiers Pédagogiques 393*

Lessard A., Poirier M. & Fortin L. (2012) La gestion de classe : une alliance entre l'enseignant et l'élève In: Gilles J.-L., Potvin P. & Tièche C. Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne : Peter Lang, 83- 108

Maisonneuve, J. (1993) Introduction à la psychosociologie. Paris: Presses universitaires de France

Martuccelli, D. (2002) Grammaires de l'individu. Paris: Ed. Gallimard

Mauss, M. 1925-1968. L'échange par le don. In: *Sociologie et anthropologie*, Paris: PUF

Meynckens-Fourez, M. (2010) Au-delà des pièges qui paralysent les équipes, comment construire un espace de confiance? Thérapie familiale 31, 195-214

Moreau, A. (2006) Enseignant inclusif. In: Bélanger, S. & Rousseau, N. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec, 80-97

Pulzer-Graf, P. (2014) *Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration?* Lausanne: URSP

Siegrist J., Drawdy L., Leech D. et al. (2010) Alternative education: New responses to an old problem. *Journal of Philosophy and History of Education 60*, p. 133-140

Strauss A. (1992) *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan

Thévenot (1998) Pour une éthique de l'accompagnement, *Cahiers de l'Atelier 479*

Thibert R. (2013) Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité, Veille et analyse IFÉ 84*, Lyon: ENS de Lyon

Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1969) *La notion de rôle en psychologie sociale.* Paris: PUF

Thomazet, S & Ponté, P. & Mérini (2011) L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation 11,* 106-116

Vermersch, P. (2008) *L'entretien d'explicitation.* Issy-les-Moulineaux: ESF

LES ALLIANCES EDUCATIVES : L'ACCOMPAGNEMENT COMME DISPOSITIF POUR AMELIORER LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNEL (SEP) DES ENSEIGNANTS ET L'ENGAGEMENT DES ELEVES

Anne Lessard*, Chantal Poulin*, Carole Boudreau*, Lyne Deslauriers, Marco Ouellet***

** Université de Sherbrooke Anne.Lessard@USherbrooke.ca*
** Université de Sherbrooke Chantal.Poulin@USherbrooke.ca*
** Université de Sherbrooke Carole.Boudreau@USherbrooke.ca*
*** Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke Deslauriersl@csrs.qc.ca*
** Université de Sherbrooke Ouelletm@csrs.qc.ca*

Résumé. *Les objectifs de cette étude à méthodologie mixte, ancrée dans le modèle d'interaction sociale (Havelock, 1973; Huberman, 2002), visent à documenter 1) les changements de pratiques professionnelles des enseignants en 2) comparant les effets de la participation des enseignants sur leur sentiment d'efficacité personnel (SEP) et sur l'indice d'engagement de leurs groupes d'élèves et enfin en 3) analysant les indicateurs présents dans le modèle. Vingt enseignants de quatre écoles ont participé à quatre cycles d'accompagnement (entrevues, captations vidéoscopiques et rétroaction structurée) durant une année scolaire. Cette démarche a été entreprise par le biais d'une collaboration étroite entre les acteurs des milieux scolaire et universitaire. Bien que les résultats démontrent une augmentation non significative dans le SEP des enseignants et des modulations dans les pratiques éducatives, deux études de cas permettent de bien contextualiser ces résultats.*

Mots-clés : *enseignement secondaire, accompagnement, sentiment d'efficacité personnel, pratiques éducatives et engagement scolaire*

---

1. Introduction

Dans la foulée des initiatives visant la prévention du décrochage scolaire, des alliances se sont tissées entre le milieu scolaire et le milieu de la recherche universitaire. Les modèles théoriques ont documenté le rôle de différents facteurs dans le processus de décrochage scolaire, accordant tantôt plus d'importance à l'influence du milieu familial (Garnier, Stein et Jacobs, 1997), tantôt une importance significative aux caractéristiques et aux comportements de l'adolescent (Battin-Pearson *et al.*, 2000) et plus récemment, autant d'importance au milieu scolaire et à l'influence des relations qui s'y déroulent (Fortin *et al.*, 2012). Le modèle de Fortin *et al.* (2012) démontre en effet la contribution de cinq facteurs latents sur le risque de décrochage scolaire, dont trois scolaires : le climat de classe, les interactions à l'école et le rendement scolaire. Chaque facteur repose sur l'évaluation de trois variables. Ainsi, le climat de classe est lié à l'ordre et l'organisation, à l'environnement de la classe et au niveau d'engagement de l'élève, tels que perçus par l'élève, alors que les interactions à l'école proviennent de l'évaluation que fait l'enseignant de la coopération en classe, du niveau de problèmes de comportement des élèves et de son attitude envers les élèves. Le rendement représente les notes reçues par les élèves en mathématiques, français et anglais.

Dans le modèle de Fortin *et al.* (2012), un des liens les plus importants se situe entre les interactions à l'école et le rendement scolaire de l'élève puisque ce lien est bidirectionnel. Ainsi, l'enseignant qui adopte des attitudes négatives envers ses élèves contribue à des interactions négatives qui influencent à

la baisse le rendement des élèves. Suite à un rendement diminué, les interactions deviennent plus négatives. Alors qu'on vise à prévenir le décrochage scolaire par des interventions éducatives en classe régulière au secondaire, ce lien semble une cible de choix d'autant plus que le seul facteur directement lié au statut de décrocheur est la faible réussite scolaire de l'élève.

Le climat de classe est un facteur important qui provient notamment de l'évaluation que fait l'élève de son engagement en classe (Fortin *et al.*, 2012). Plusieurs chercheurs ont rapporté que l'engagement comporte des dimensions affective, comportementale et cognitive (Hart, Stewart & Jimerson, 2011; Yonezawa, Jones & Joselowsky, 2009). Alors que la dimension affective de l'engagement fait référence aux sentiments ou attitudes qu'adopte l'élève face à l'école, ses pairs et ses enseignants (Hart *et al.*, 2011) et aux relations qu'il développe avec eux, la dimension comportementale renvoie à ses actions, ses efforts et son niveau de participation scolaires tandis que la dimension cognitive décrit plutôt les perceptions et les croyances de l'élève par rapport à l'apprentissage et à son rôle d'élève (Hart *et al.,* 2011). L'engagement a longtemps été étudié comme un concept statique et unidimensionnel (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Certains chercheurs suggèrent plutôt que l'engagement évolue dans le temps (Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008), ce qui est particulièrement le cas des élèves à risque de décrochage scolaire, tel que souligné dans les travaux de Fortin *et al.* (2006). En effet, l'engagement de ces élèves a tendance à diminuer dans le temps. Les travaux de Pianta, Hamre & Mintz (2011) suggèrent que l'engagement de l'élève en classe est observable à travers des comportements précis, notamment s'il demande ou répond à des questions, offre de participer aux activités et partage ses idées, regarde l'enseignant et démontre une écoute active, manipule le matériel et demeure centré sur la tâche, comportements qui renvoient aux dimensions affective et comportementale. Finn (1989) accordait une place importante à l'engagement dans son modèle conceptuel de participation et d'identification qui pouvait expliquer la réussite ou le décrochage scolaire, précisément en fonction du niveau d'engagement de l'élève dans son cheminement scolaire.

Ainsi, bien que l'influence de l'attitude de l'enseignant et de sa perception des comportements et du niveau de coopération de l'élève soient des variables qui ont une grande influence sur le rendement de l'élève, tout autant que la perception du jeune de la qualité du climat de classe, les modèles théoriques tentant de prédire le décrochage scolaire démontrent certaines lacunes par rapport à l'influence des pratiques pédagogiques des enseignants sur l'engagement, le rendement et le risque de décrochage de l'élève. Par ailleurs, au cours des dernières années, les interventions de prévention du décrochage scolaire ont été essentiellement centrées sur l'élève (Lessard *et al.*, 2013). Toutefois, les enseignants jouent un rôle dans l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Leurs pratiques pédagogiques et la relation qu'ils développent avec les élèves pourraient constituer une avenue de prévention.

Plusieurs acteurs du milieu scolaire (directions d'établissement, enseignants, enseignants-ressources et conseillers pédagogiques) et une équipe de recherche ont formé des alliances éducatives menant à la recherche et à la formation continue du personnel scolaire. C'est dans ce contexte qu'a été développée la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke (CSRS) sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves. La titulaire et son équipe travaillent en étroite collaboration avec les acteurs du milieu scolaire, pour analyser des pratiques pédagogiques suscitant l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves (axe 1), pour assurer la pérennité des programmes de prévention du décrochage scolaire (axe 2) et pour innover dans le développement de programmes spécifiques de prévention ciblant les populations d'élèves à haut risque de décrochage scolaire (axe 3). Ainsi, bien que la programmation scientifique de la Chaire soit assez large, le but de cette étude à méthodologie mixte est de comparer les changements de pratiques professionnelles d'enseignants participant à un processus de formation continue.

2. Problématique

2.1 Accompagnement et modèle d'interaction sociale

Au cours des 20 dernières années, il y a eu un changement de paradigme concernant la formation continue du personnel enseignant (Vescio, Ross & Adams, 2008). Pour aider les enseignants à reconsidérer leurs pratiques, un développement professionnel qui les implique dans la double capacité de l'enseignement et de l'apprentissage est nécessaire. Cela implique aussi de créer de nouvelles visions de quoi, quand et comment les enseignants doivent apprendre (Vescio *et al*., 2008).

Le développement professionnel peut être vu, selon Marcel et Piot (2005), comme l'ensemble des apprentissages professionnels construits par les enseignants à la fois pour s'adapter à la réussite d'un plus grand nombre et par la mise en œuvre de transformations prescrites. Vouloir étudier, soutenir ou encore comprendre le développement professionnel dépend entre autres de la vision qu'on a de ce concept. Pour Uwamariya et Mukamurera (2005), cette vision sera influencée par la visée soit de développement (croissance personnelle, transformations des comportements, des sentiments), ou encore de professionnalisation (perfectionnement, formation continue, processus d'apprentissage à long terme, réflexion sur sa pratique). La professionnalisation repose sur un processus par lequel les acteurs construisent et maîtrisent les compétences et les savoirs essentiels pour la pratique du métier. Elle serait l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens. Selon Cooper, Peterson & Broad (2003), l'apprentissage des élèves ne peut être amélioré qu'en apportant seulement des changements isolés dans la structure ou l'organisation de l'éducation. Un changement efficace requiert aussi l'apprentissage des enseignants qui passe par le développement professionnel.

Différentes formes peuvent servir le développement professionnel de l'enseignant. Newmann, King & Youngs (2000, dans Cooper, Peterson & Broad, 2003) exposent les conditions pour un développement professionnel efficace. Ils suggèrent, entre autres, 1) d'offrir des opportunités, des possibilités d'aide et de l'information aux enseignants, 2) de mettre les enseignants en contact avec des expertises extérieures, tout en respectant la discrétion et leur créativité et 3) de les soutenir de façon continue plutôt que de façon épisodique. Chose certaine, la formation reçue initialement ne peut, à elle seule, modifier radicalement le degré de professionnalisation du métier; il faut aussi que l'enseignant ait accès à de la formation continue pour parfaire ses connaissances.

Les activités de formation continue qui s'avèrent être les plus efficaces sont celles qui soutiennent les enseignants dans la construction de leurs cadres théoriques et de leur réflexion sur leurs actions (Leclerc et Moreau, 2011). Ce soutien peut être apporté par l'accompagnement individualisé qui favorise une pratique réflexive en cours d'action et une réflexion sur l'action. Plusieurs études révèlent qu'il est nécessaire de travailler avec les enseignants dans leur environnement et de les assister dans leur développement professionnel pour accroître l'apprentissage des élèves (Cooper *et al.*, 2003). L'accompagnement serait vu comme « un soutien pédagogique au développement professionnel continu des enseignants » (Arpin & Capra, 2008, p. 26). Cet accompagnement se concentre sur l'acte d'apprendre de l'enseignant, le développement de ses compétences professionnelles au regard de sa pratique. L'engagement dans une démarche d'accompagnement constituerait ainsi un puissant facteur de motivation au changement chez l'enseignant et aiderait ce dernier et être mieux outillé et à développer un sentiment d'efficacité (Bandura, 2003).

Dans un contexte d'accompagnement au développement professionnel des enseignants en pratique, le recours au modèle d'interaction sociale (Havelock, 1973; Huberman, 2002) établit les assises théoriques permettant de créer des alliances éducatives entre le milieu de la recherche et celui de la pratique. Dans ce modèle, les deux milieux contribuent à la construction de connaissances communes

par le biais d'interactions régulières, structurées et ciblées (Cros, 1997). Selon Huberman (1990), le modèle d'interaction sociale dans le domaine de l'éducation ouvre la porte à des alliances éducatives dynamiques, évolutives, basées sur une recherche de solution et de soutien à l'enseignement de façon générale, en accordant un rôle important aux agents intermédiaires (ex : conseillers pédagogiques). S'inspirant des travaux de Havelock (1973), Huberman (1983) et Huberman et Gather-Thurler (1991), Landry *et al.* (2008) proposent une analyse plus large des interactions sociales dans le domaine scolaire en considérant trois catégories d'acteurs (gestionnaires scolaires, chercheurs et praticiens) œuvrant dans deux communautés (chercheurs et praticiens), ayant comme but l'arrimage entre le monde de la recherche et celui de la pratique. Selon Landry *et al.* (2008), le transfert des connaissances entre les deux milieux se déroulent en six étapes (1- génération des connaissances, 2- l'adaptation des connaissances, 3- la dissémination des connaissances, 4- la réception des connaissances, 5- l'adoption des connaissances et 6- l'utilisation des connaissances). Des facteurs individuels (efforts, capacité d'adaptation, leadership) et organisationnels (ressources, valeurs organisationnelles) constituent des déterminants de réussite ou d'échec des alliances éducatives.

2.2 Liens entre le SEP et le changement de pratiques éducatives des enseignants

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) renvoie à la croyance en sa capacité à enseigner aux élèves de manière efficace et à la croyance que ses interventions produiront les effets escomptés chez l'élève (Bandura, 2003). Les croyances des individus en leur efficacité influencent leur façon de penser, leur motivation, leur comportement, leur sentiment (Poulou, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) et ce jugement porté sur ses capacités a des impacts significatifs sur l'engagement des élèves et ce, autant chez les élèves en difficultés que non motivés (Bandura, 1977; Guskey & Passaro, 1994). Le SEP est aussi lié à la compétence de l'enseignant et influence les comportements de l'enseignant en classe relatifs à l'effort investi à enseigner et aux buts poursuivis et mis en place (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Par sa façon de gérer sa classe, par les retombées de ses actions, l'enseignant exerce une influence sur plusieurs variables responsables de l'engagement et la réussite des élèves (Gaudreau *et al.*, 2012; Tschannen-Morgan & Woolfolk Hoy, 2001), sur leurs apprentissages, leur attitude et leur développement émotionnel (Oh, 2011). Le jugement que porte l'enseignant sur ses propres capacités d'apporter des impacts désirés a donc des effets puissants sur la réussite des élèves.

Les enseignants avec un SEP adéquat sont plus ouverts aux nouvelles idées, aux méthodes pour répondre aux besoins des élèves (Stein &Wang, 1988) et s'ils sont soutenus, ils sont plus enclins à modifier leurs façons d'intervenir auprès des élèves (Gibson & Dembo, 1984). L'accompagnement permettrait ainsi d'agir positivement sur les sources du SEP, telles que la persuasion verbale, l'expérience vicariante, l'expérience de maitrise et les états émotionnels (Bandura, 2007).

Offrir un soutien à l'enseignant sous forme d'accompagnement individualisé sur une base régulière en favorisant le développement de pratiques éducatives et en suscitant la pratique réflexive (Kuijpers *et al*., 2010) stimulerait l'engagement de l'élève. Cet accompagnement aurait un impact sur le climat de classe (Pianta *et al.*, 2012) et du même coup sur le sentiment d'efficacité de l'enseignant (Bandura, 2007).

2.3 Liens entre les pratiques éducatives et l'engagement des élèves

Plusieurs définitions explicitent ce que représentent les pratiques éducatives des enseignants. Dans le contexte de cette étude, nous nous appuyons sur la conceptualisation qu'en fait l'équipe de Pianta, soit par le biais du modèle d'enseignement par interactions (*Teaching through interactions* TTI, Hamre & Pianta, 2007) ou par le biais de l'outil d'observation qu'ont créé les membres de cette équipe, soit le *Classroom Assessement Scoring System* (CLASS, Pianta, Hamre & Mintz, 2011). Ainsi, selon ces auteurs, les pratiques éducatives des enseignants peuvent être regroupées dans trois grands domaines :

le soutien émotionnel, l'encadrement ou l'organisation et le soutien pédagogique. Il s'agit d'analyser la manière dont l'interaction enseignant-élève peut favoriser un climat émotionnel positif, valoriser l'autonomie de l'élève, jouer un rôle actif dans leur apprentissage et aider l'élève à découvrir la pertinence des apprentissages scolaires dans sa vie (Lopez, 2014).

Ce projet de recherche, qui prend racine dans le modèle d'interaction sociale (Havelock, 1973) et des travaux qui ont suivi (Huberman, 2002) vise à 1) documenter les changements de pratiques professionnelles des enseignants participant à un suivi personnalisé s'inspirant du programme *MyTeachingPartner* (Pianta *et al.*, 2012), intitulé suivi CLASS en 2) comparant les effets de la participation des enseignants sur leur sentiment d'efficacité personnel et sur les indices d'engagement et de réussite de leurs élèves et enfin en 3) analysant les contraintes et les facilitateurs présents dans le modèle.

3. Méthodologie

3.1 Devis de recherche

Cette étude à méthodologie mixte s'inscrit dans une recherche source à devis longitudinal.

3.2 Participants

Dix-huit enseignants provenant de quatre écoles secondaires de la CSRS ont initialement accepté de participer, dont 14 femmes et quatre hommes. Ces enseignants avaient en moyenne 14 ans d'expérience en enseignement. Treize participants enseignent au premier cycle (élèves de 12 à 14 ans), cinq enseignent en troisième secondaire (élèves âgés de 15 ans). Quatre enseignent le français, quatre, les mathématiques ou les sciences, quatre, l'anglais et les autres, l'histoire, la géographie, l'éthique, les arts ou l'éducation physique. Des captations vidéoscopiques ont eu lieu dans chaque classe à raison d'une période (65 à 75 minutes, en fonction de l'école) par captation. Des 18 participants, 13 ont participé à tout le processus (quatre captations) alors que cinq n'ont pu faire que 50 % du cheminement, certains ayant cessé en raison de problèmes médicaux, de conflits d'horaire ou d'une surcharge de travail.

Chaque enseignant choisissait un groupe d'élèves avec lequel il souhaitait participer à l'étude. Les élèves ont aussi consenti à être filmés et à partager certaines données scolaires, telles leur rendement. Au total 340 élèves ont participé.

3.3 Outils de mesure

Outre le rendement des élèves, des données socio-démographiques obtenues des enseignants, et des notes de terrain tenues par des membres de l'équipe de recherche, deux outils de mesure standardisés ont été utilisés dans cette étude. Il s'agit du *Classroom Assessment Scoring System* (*CLASS*, Pianta, Hamre & Mintz, 2011) et de l'échelle d'auto-efficacité des enseignants (ÉAEE) (Dussault *et al.*, 2001). Leur description suit.

3.3.1 CLASS

Afin d'analyser les pratiques pédagogiques, les données de l'interaction de l'enseignant avec son groupe étaient recueillies par observation en classe à partir du *CLASS* version secondaire (Pianta et *al.*, 2011). Cette grille, validée auprès de 10 000 enseignants, est répartie en quatre dimensions : 1) l'engagement des élèves (1 score pour le groupe); 2) le soutien émotionnel qui comprend le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant et le respect du point de vue des adolescents; 3) le soutien pédagogique qui comporte la compréhension du contenu, l'analyse et la résolution de

problèmes, la qualité des rétroactions et le dialogue pédagogique et 4) l'encadrement en classe qui inclut la gestion des comportements, la productivité et les approches pédagogiques. Chacune des sous-échelles est encodée sur une échelle de type Likert à sept échelons : un et deux (faible); trois, quatre et cinq (moyen) et six et sept (élevé). Cette échelle est inversée pour la dimension du climat négatif. L'outil présente une caractérisation de chacun des scores, de sorte que l'évaluateur expert peut discriminer les différences qualitatives entre les scores et donner une note selon l'observation de l'interaction enseignant-élève en classe. Les notes reposent sur l'observation d'indicateurs précis liés à des comportements observables. Une certification est requise pour l'utilisation de cet outil.

3.3.2 SEP

Le sentiment d'efficacité a été mesuré au début de la démarche et à la fin de l'année scolaire à l'aide de l'échelle d'auto-efficacité des enseignants (ÉAEE) (Dussault *et al.*, 2001), une traduction du Teacher Efficacy Scale (Gibson & Dembo, 1984) réalisée à partir des étapes proposées par Vallerand (1989). Au total, 314 étudiants en formation des maitres et 266 enseignants en exercice ont contribué à la validation de la version francophone. Deux études ont permis de confirmer la validité du construit et les qualités psychométriques de la validation francophone.

L'ÉAEE est composée de 15 items répartis en deux catégories de mesure, soit une première portant sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant (items 1-5-6-7-9-10-12-13-14) et une deuxième mesurant les sentiment d'efficacité générale (items 2-3-4-8-11-15). Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant respecte le concept d'autoefficacité de Bandura (1997), alors que le sentiment d'efficacité générale correspond à « la croyance dans la capacité de l'enseignant d'exercer de l'influence sur l'apprentissage des élèves en dépit de l'environnement social et familial » (Dussault *et al.*, 2001, p.183). Les enseignants sont amenés à indiquer leur opinion sur une échelle de Likert allant de 1 (Tout à fait en désaccord) à 6 (Tout à fait d'accord) pour chacun des items. Plus le score est élevé, plus le sentiment d'efficacité de l'enseignant est élevé.

3.3.3 Notes de terrain

Dans le but de combler le troisième objectif recherche, mais aussi pour mieux comprendre les données quantitatives recueillies, des notes de terrain ont été accumulées par les membres de l'équipe de recherche. Il s'agit du verbatim de certaines des rencontres hebdomadaires de l'équipe, mais aussi des notes de suivi que colligeait chaque membre de l'équipe suite aux rétroactions ainsi qu'aux interventions complémentaires faites auprès des enseignants participants.

3.4 Procédure

Dans le contexte des travaux de la Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves, la participation des enseignants a été sollicitée par les directions des quatre écoles secondaires. Le projet de recherche a d'abord été présenté au comité de pilotage de la Chaire où siègent les directions d'école, la direction adjointe de la CSRS ainsi que la direction des services pédagogiques. Ce projet de recherche se déroule en continu (2012-2017) et en complémentarité avec des programmes de formation continue que met sur pieds la CSRS pour les enseignants. Les directions d'école font une offre de formation à leurs enseignants en mai de chaque année. Suite aux propositions, les enseignants volontaires ont été contactés. Ils ont complété le questionnaire ÉAEE au début de l'année scolaire. Puis, les boucles de captation-rétroaction ont débuté. La première captation (T1) a eu lieu à l'automne 2013 et les autres se sont déroulées selon des intervalles de deux mois (T2 : décembre ; T3 : février ; T4 : avril). Les enseignants ont ensuite complété le posttest ÉAEE en mai 2014.

Concrètement, la réalisation des boucles de captation-rétroaction s'est opérationnalisée comme suit. Les auxiliaires de recherche allaient dans les écoles pour installer deux caméras haute définition ainsi

que deux micros (un pour l'enseignant et l'autre dans la classe). Les données saisies étaient ensuite synchronisées dans un seul fichier permettant de voir simultanément l'action de l'enseignant et la réaction chez les élèves. L'équipe de recherche procédait ensuite à l'analyse inter-juge des captations, à la sélection de clips vidéo représentatifs des comportements observés et à la préparation d'un document pour structurer la rétroaction à donner à l'enseignant. Lors de la rétroaction, l'enseignant prenait connaissance du contenu du document déclinant ses forces et certaines questions en lien avec les trois domaines de l'outil de mesure, soit le soutien émotionnel, l'encadrement et le soutien pédagogique. Les clips étaient ensuite visionnés et servaient de base à la discussion. En fonction de la progression de l'année, la rétroaction visait à souligner les points positifs et à bâtir la relation entre l'enseignant et son accompagnateur et aussi à susciter la réflexion chez l'enseignant.

3.5 Analyses

Pour atteindre le premier objectif de recherche, des tests-t pour échantillons appariés ont été produits afin de comparer le SEP des enseignants participants à l'étude avant et après l'accompagnement. Pour atteindre le deuxième objectif, des analyses de corrélation ont été réalisées afin d'identifier les relations entre le score de chaque dimension du CLASS et le score d'engagement des groupes d'élèves au T1 et au T2. De plus, des tests-t pour échantillons appariés ont été produits pour comparer le score de chacune des trois dimensions du CLASS et de l'engagement au T1 aux scores obtenus pour les mêmes dimensions au T2. Enfin, les notes de terrain ont été utilisées pour bâtir deux études de cas.

4. Résultats

Les résultats seront présentés en trois parties. La première vise à rendre compte des résultats en lien avec l'effet du suivi CLASS sur le SEP des enseignants. La deuxième vise à démontrer les effets de cet accompagnement sur l'engagement et la réussite des élèves. La dernière vise à présenter les facilitateurs présents dans le modèle d'interaction sociale.

4.1 Effets du suivi CLASS sur le SEP des enseignants

Deux types de résultats seront présentés en vue de répondre à l'objectif de recherche visant à démontrer les effets du suivi CLASS sur le SEP des enseignants. Les résultats quantitatifs issus du questionnaire rempli par les enseignants seront présentés, suivi d'une étude de cas visant à contextualisé de façon qualitative les résultats obtenus.

4.1.1 Résultats quantitatifs

Le tableau 1 démontre que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants était très fort au début de l'année (T1) et qu'il s'est amélioré suite à la première rétroaction du suivi CLASS, bien que cette augmentation ne soit pas significative. Le sentiment d'efficacité général n'a pas fluctué de façon significative, même si les changements du temps 1 au temps 2 démontent une légère baisse.

Tableau 1 : *Différence entre le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité générale au temps 1 et au temps 2*

	Temps 1		Temps 2			
Dimension	**Moyenne**	**ET**	**Moyenne**	**ET**	**dl**	**t**
Efficacité personnelle	4,70	0,50	5,00	0,47	13	-2,031
Efficacité générale	4,38	0,59	4,24	0,63	13	0,751

$p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

4.1.2 Résultats qualitatifs : Étude de cas de Manon

A la table du comité de pilotage de la Chaire de recherche, les directions de chaque école ont la latitude de choisir certaines modalités liées au déploiement des activités de recherche dans leur milieu puisqu'ils connaissent le mieux leur milieu et sont donc en mesure de faire les choix les plus judicieux. À l'école Le Triolet, la direction d'école a choisi d'offrir le suivi CLASS aux enseignants qui s'étaient inscrits à un programme de formation continue formel qui se déroulait sur dix demi-journées au cours de l'année. L'enseignant qui offrait cette formation, Marco, avait déjà eu comme mandat, au cours des trois années précédentes, de soutenir et d'accompagner les enseignants éprouvant des difficultés liées à la gestion de comportements difficiles des élèves en classe. Il avait aussi offert aux enseignants plusieurs ateliers de formation portant sur la gestion de classe et le rétablissement d'un climat de classe propice aux apprentissages. Sa crédibilité et le lien de confiance étaient donc déjà établis entre lui et les enseignants. C'est pourquoi il a été choisi par la direction de son école pour participer aux travaux de la Chaire de recherche. Formé et encadré par l'équipe de recherche, Marco a accompagné les cinq enseignantes de son école qui ont choisi de participer au suivi CLASS. Manon a vécu cet accompagnement de façon très positive.

Manon enseigne les sciences depuis 10 ans. Elle se percevait comme une enseignante compétente, mais pas exceptionnelle et ce, malgré le fait que ses collègues lui répétaient régulièrement qu'ils la voyaient comme une excellente enseignante qui semblait toujours en plein contrôle. Elle constatait les résultats obtenus en classe de façon détachée, sans réaliser à quel point elle pouvait avoir une influence directe sur ces résultats. La première des quatre captations dans la classe de Manon s'est déroulée un vendredi, dernière période, au lendemain de l'Halloween. Bien qu'il ait été difficile pour elle de gérer les comportements, elle a réussi à établir un climat très positif, à bien présenter sa matière et à engager ses élèves dans un discours pédagogique en lien avec sa matière. Lors de la rétroaction, ce sont les écarts de comportements des élèves qui lui revenaient en tête. Toutefois, lors du visionnement des clips liés à ses approches pédagogiques, à la qualité des rétroactions qu'elle offre à ses élèves et au dialogue pédagogique qui prévalurent pendant une grande proportion du temps de classe, elle a réalisé que sa propre évaluation était trop sévère. L'accompagnement lui a permis de remettre en perspective son enseignement et de cibler certaines interventions à mettre en place sur le plan de la gestion des comportements. Tout au long des quatre boucles de rétroaction, Manon a été à même de constater et de mieux comprendre toutes les interventions et leurs impacts directs en classe (par exemple, le plan de classe au tableau, la précision des consignes, cohérence et constance dans les interventions). Cette expérience a permis à Manon de mieux se percevoir comme enseignante et d'avoir une vision plus juste de ses compétences professionnelles, ce qui a contribué à augmenter son SEP au cours de l'année.

4.2 Effets du suivi CLASS sur les pratiques éducatives des enseignants et sur l'engagement des élèves

Deux types de résultats seront présentés en vue de répondre à l'objectif de recherche visant à démontrer les effets du suivi CLASS sur les pratiques éducatives des enseignants. Les résultats quantitatifs issus de l'analyse des captations seront présentés, suivi d'une étude de cas visant à contextualisé de façon qualitative les résultats obtenus.

4.2.1 Résultats quantitatifs

Un test-t pour échantillons appariés a été effectué pour comparer les scores obtenus pour les trois dimensions du CLASS et pour l'engagement des groupes d'élèves aux temps 1 et 2 de l'étude. Les résultats présentés au tableau 2 révèlent qu'il existe une différence significative entre le score obtenu pour l'organisation de la classe au temps 1 et le score obtenu au temps 2 ainsi qu'entre le score obtenu

pour l'engagement au temps 1 et le score au temps 2. Ces scores ont diminué de façon significative entre les deux temps de mesure.

Tableau 2 : *Différence entre les scores pour le soutien émotionnel, l'organisation de la classe, le soutien pédagogique et l'engagement au temps 1 et au temps 2*

	Temps 1		Temps 2			
Dimension	**Moyenne**	**ET**	**Moyenne**	**ET**	**dl**	**t**
Soutien émotionnel	3,89	0,98	3,60	1,17	14	1,34
Organisation de la classe	4,88	1,12	4,27	1,18	14	3,56**
Soutien pédagogique	3,08	1,07	3,07	1,17	14	0,07
Engagement	4,33	1,11	3,53	1,13	14	2,45*

* p < 0,05. ** p < 0,01

Les résultats des analyses de corrélation effectuées entre les scores obtenus pour les dimensions du CLASS et le score de l'engagement des élèves au temps 1 de l'étude, présentés dans le tableau 3, indiquent une forte relation significative entre le soutien émotionnel et l'engagement des élèves. Dans une classe où le soutien émotionnel est plus élevé, l'engagement des élèves est également plus élevé. Le tableau 4 démontre que le soutien pédagogique est aussi corrélé positivement à l'engagement des élèves. Ainsi, les élèves sont plus engagés dans une classe où le soutien pédagogique est plus élevé.

Tableau 3 : *Corrélations entre les dimensions du CLASS et l'engagement de l'élève au temps 1*

Dimension	**Engagement**
Soutien émotionnel	0,710**
Organisation de la classe	0,420
Soutien pédagogique	0,517*

*p<0,05. **p <0,01

Tableau 4 : *Corrélations entre les dimensions du CLASS et l'engagement de l'élève au temps 2*

Dimension	Engagement
Soutien émotionnel	0,644**
Organisation de la classe	0,869**
Soutien pédagogique	0,552*

*p<0,05. **p <0,01

Les résultats obtenus indiquent des relations significatives entre les trois dimensions du CLASS et l'engagement des élèves au temps 2 de l'étude. Ainsi, plus le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien pédagogique sont élevés, plus le score d'engagement des élèves est élevé.

4.2.2 Résultats qualitatifs : Étude de cas de Maryse

À l'école de La Montée, une école qui présente depuis plusieurs années le plus haut taux de décrochage de la CSRS, une conseillère pédagogique (CP), Lyne, a collaboré avec quatre enseignantes qui formaient une équipe de travail mise sur pieds pour favoriser la réussite d'élèves ciblés. Cette CP a été formée dans l'équipe de recherche et faisait le lien entre l'école, l'université et la CSRS. Cette expérimentation s'est donc vécue dans un groupe du régulier de 1re et 2e secondaire. Ces élèves ont été sélectionnés en fonction de leurs difficultés d'apprentissage. Afin d'être admis dans ce groupe, une présélection a été faite avec les directions et les enseignants du cycle primaire et avec la direction du

secondaire. Les élèves ont été admis selon les critères suivants : 1) *être motivé à réussir*, critère évalué par l'enseignant du primaire, 2) *être près de la réussite*, entre 55 et 65 % dans deux des trois matières de base (français, math et anglais), 3) *avoir un bon comportement*, *faire ses travaux d'élèves* et 4) *avoir une attitude positive face à l'école*. Les élèves admis cheminaient dans le même groupe pendant les deux ans que dure le 1er cycle et ce, avec la même équipe d'enseignantes dans les matières de base.

Depuis deux ans, Maryse, enseignante d'anglais en 1re et 2e secondaire depuis 23 ans, participe à une formation-accompagnement sur les modèles de la motivation scolaire (Viau, 2009) et l'engagement à apprendre offerte comme programme de formation continue à la CSRS. Pour intégrer de plus en plus ces modèles à sa pratique, dès le mois de septembre 2013, Maryse a travaillé de concert avec la CP pour mettre en place des outils afin d'élaborer un portrait de classe des élèves. Ces outils ont permis de cibler les élèves non motivés, non engagés et en échec dans une situation d'apprentissage de lecture en anglais. Elles ont dénombré, dans cette compétence, 13 élèves sur 23 en échec en 2e secondaire et six élèves sur 20 en échec en 1re secondaire. Afin de les soutenir adéquatement, elles ont convenu de mettre en place un accompagnement en sous-groupe en classe à l'intérieur du cours de 75 minutes. Le plus grand défi a été d'outiller les élèves à l'autonomie afin de permettre à Maryse de dégager du temps pour se rendre disponible à l'enseignement en sous-groupe. Un tableau d'enrichissement permettant aux élèves de terminer le travail obligatoire à leur rythme a été structuré, permettant ensuite aux élèves de passer à un travail d'enrichissement. Ce tableau se gère par inscription de façon autonome. Simultanément, elles ont enseigné aux élèves à chuchoter lors du travail individuel. Pendant quelques semaines, elles ont modélisé les attitudes à adopter et pratiqué les élèves à ce nouveau fonctionnement sans pour autant faire de l'enseignement en sous-groupe proprement dit.

Au début du mois de décembre, Maryse a expérimenté l'enseignement en sous-groupe pour la 1re fois, avec le soutien de la CP. À partir du mois de janvier, Maryse a soutenu les élèves dans chaque situation de lecture. Parallèlement à cette expérience, l'enseignante a débuté le suivi CLASS qui se faisait, dans son cas, par un tandem CP-chercheure. La première captation a eu lieu en décembre. Cette enseignante démontrait une maîtrise exceptionnelle de la gestion des comportements, de la productivité et des approches pédagogiques à utiliser pour favoriser l'engagement de ses élèves. Elle avait établi un climat positif propice à l'apprentissage où régnait un affect positif partagé dans le groupe. En dépit des difficultés documentées qu'éprouvaient ces élèves en anglais, ils étaient enthousiastes pour participer aux différentes activités pédagogiques proposées. Chacune des interventions de cette enseignante démontrait son écoute active des élèves, une vision claire des objectifs d'apprentissage mais également un cadre très structuré où aucun écart de comportement n'était permis. Lorsqu'un élève sortait du cadre, elle intervenait pour recadrer et suscitait la réflexion chez cet élève sur un ton qui démontrait son désir de travailler avec l'élève pour l'aider à mieux apprendre. Au cours de l'année, Maryse a vécu deux boucles de captations-rétroactions, l'horaire n'en permettant pas plus.

Des données ont donc été recueillies par observation vidéoscopique, mais aussi plus ponctuellement par la CP, tout au long de l'année. L'expérimentation et les réajustements faits tout au long de l'année grâce au suivi de la CP ont permis d'augmenter l'engagement des élèves et de les amener vers la réussite. En effet, de 13 élèves en échec en 2e secondaire, 10 sont maintenant en réussite et des six élèves en échec en 1re secondaire, trois sont maintenant en réussite. Il fait peu de doutes que la formation, l'accompagnement, le suivi, les captations et les rétroactions ont permis de soutenir la réussite des élèves et la motivation de l'enseignante tout au long de cette année scolaire.

4.3 Actualisation du modèle d'interaction sociale pour bâtir des alliances éducatives

Les alliances éducatives entre la Chaire de recherche et la CSRS ont été développées à partir du modèle d'interaction sociale d'Havelock (1973), largement diffusé par Huberman (2002), et des travaux de Landry *et al.* (2008) adaptés au domaine de l'éducation. À la suite des études sur le modèle

d'interaction sociale, de nombreux travaux ont identifié plusieurs déterminants qui rendent les alliances éducatives plus efficaces (Landry *et al.*, 2008). Ces déterminants ont été pris en compte dans la présente étude. En milieu universitaire, l'adaptation des connaissances au milieu de la pratique, le temps consacré à l'accompagnement (facteurs personnels), et la valorisation de l'accompagnement auprès des pairs (facteur organisationnel) ont contribué à favoriser les alliances et les interactions entre les acteurs du projet. Chez les directions d'écoles, les expériences professionnelles antérieures avec la Chaire de recherche, le capital relationnel, tant avec les chercheurs qu'avec les praticiens (facteurs personnels), des modalités organisationnelles (temps de dégagement des enseignants, lieu) et la valorisation accordée au développement professionnel constituent des déterminants favorables aux alliances entre les deux milieux. En ce qui concerne les enseignants impliqués dans le projet, leur motivation à développer de nouvelles pratiques, leur niveau d'implication (facteurs personnels), le climat de respect et l'entente de confidentialité entre les chercheurs et les praticiens (facteurs organisationnels) sont les déterminants qui ont favorisé les interactions entre les deux communautés.

5. Discussion

5.1 Effets de l'accompagnement : tendances négatives ou positives ?

Les résultats obtenus en lien avec l'effet de l'accompagnement sur le SEP et sur le climat de classe, tel que mesuré par observation par le CLASS, ne sont pas ceux qui étaient envisagés. Cette discussion présentera les effets négatifs, positifs et l'interprétation optimiste que nous en faisons.

5.1.1 Tendances négatives

Un des buts de l'accompagnement est de faire en sorte que les enseignants aient une meilleure maîtrise du climat de classe, de telle sorte à favoriser un climat propice à l'engagement et à l'apprentissage chez les élèves. L'effet escompté était donc de voir les scores liés au climat de classe s'améliorer au cours de l'année. Ce ne fut pas le cas. Nos résultats ne sont pas si différents de ceux d'Allen *et al.* (2011), en ce sens que ces chercheurs n'avaient vu une amélioration de ce score que lors du post-test, un an après que l'expérimentation ait pris fin pour les enseignants.

Ce que nos résultats nous permettent également de soulever est le fait que chaque groupe d'élèves a une dynamique propre, qui évolue dans le temps. Ainsi, comme l'avancent Johnson et Johnson (1982), le groupe traverse différents stades de développement. Ces auteurs en présentent sept, de la structuration à la terminaison du groupe. Lors de nos captations en début d'année, les enseignants obtenaient généralement des scores élevés pour la gestion des comportements puisqu'un score élevé est attribué lors de l'absence de chaos. En effet, durant ce que Winter (1976, dans Shaw, 1981) appelle le stade de la rencontre, chaque membre du groupe évalue sa place dans le groupe et tente d'assouvir des besoins de sécurité. Le deuxième stade, celui où se créent les normes du groupe (*Ibid)*, arrive assez rapidement dans une année scolaire, c'est-à-dire en octobre. Les captations permettent de voir une certaine forme de négociation entre les enseignants et les élèves. Johnson et Johnson (1982) distinguent les stades de conformité et de mutualité, où les membres du groupe apprennent à connaître non seulement leurs forces et leurs faiblesses, mais également les règles du jeu pour ensuite bâtir leur confiance en eux et participer activement. Ce qui suit est la phase de rébellion, qui peut durer plus ou moins longtemps en fonction de la réponse que fera l'enseignant au comportement des élèves. Nos observations indiquent que pour les enseignants qui démontraient une gestion des comportements forte et stable au cours des deux premières captations, ce stade de rébellion était très court ou non documenté au cours des quatre captations. Pour les enseignants qui avaient des scores plus faibles, la période de rébellion pouvait perdurer jusqu'à la fin de l'année sans que le groupe ne puisse atteindre le stade d'engagement et de productivité avant sa séparation (*Ibid*).

5.1.2 Tendances positives

En ce qui concerne le SEP, force est de constater que les enseignants qui étaient volontaires pour participer à l'étude avait déjà un SEP très fort avec l'expérimentation (x= 4.7). Toutefois, bien que non significative, une augmentation est tout de même perceptible (x= 5.0). Le fait que le score du SEP moyen de ce groupe de participants était élevé dès le pré-test pourrait s'expliquer de différentes façons. Certains chercheurs ont démontré que des participants, sachant qu'ils s'engagent dans un processus gagnant, démontrent a priori un SEP très élevé. Par ailleurs, le processus de sélection des participants peut aussi contribuer à biaiser ces résultats puisque tous les enseignants étaient volontaires.

En ce qui concerne le résultat qui démontre que bien que le SEP se soit amélioré, mais pas de façon significative, deux explications sont avancées. La première est liée au score très élevé du pré-test. Il laisse en soit très peu de marge de manœuvre pour une augmentation. La deuxième est liée au processus d'accompagnement. En effet, au même titre que le groupe traverse des stades de développement, nous nous sommes aperçus, comme équipe d'accompagnateurs, que nous devions traverser les mêmes étapes avec les enseignants accompagnés. Ainsi, le but de la première rétroaction était avant tout de bâtir une alliance de travail et un lien de confiance. Ayant négocié le contenu des rétroactions, qui représente une norme à établir, nous pouvions par la suite tenter de provoquer la réflexion chez l'enseignant à propos d'éléments qui pourraient contribuer à améliorer l'engagement des élèves. Ce questionnement était parfois déstabilisant pour l'enseignant, ce qui pouvait provoquer des conflits cognitifs en lien avec les approches pédagogiques et les techniques de gestion des comportements à privilégier. En ce sens, pour certains enseignants, l'accompagnement a peut-être contribué à diminuer le SEP, avant qu'il ne se consolide de nouveau dans la suite du processus d'accompagnement.

5.2 Liens avec le modèle d'interaction sociale

Dans cette étude, la démarche de collaboration basée sur le modèle d'interaction sociale a contribué à établir des alliances positives, dynamiques et constructives entre le milieu de la recherche et celui de la pratique. Cette discussion se penchera sur les déterminants organisationnels et personnels les plus contributifs au développement des alliances éducatives et au contexte d'accompagnement aux changements de pratiques.

5.2.1 Déterminants organisationnels

En lien avec les déterminants organisationnels, la plupart des études (Huberman, 1990; Huberman & Gather-Thurler, 1991; Landry *et al.*, 2008) ayant référé au modèle d'interaction sociale pour développer des pratiques collaboratives entre le milieu scolaire et le milieu de la recherche ont soulevé l'importance du rôle des agents intermédiaires (souvent joué par les directions d'écoles, les gestionnaires scolaires et les conseillers pédagogiques) pour assurer le transfert des connaissances d'un milieu à l'autre. Bien que ces derniers aient joué un rôle important dans le présent contexte d'alliances éducatives entre la Chaire de recherche et les enseignants du secondaire de la CSRS, l'interaction directe de l'équipe de chercheurs auprès du personnel enseignant peut avoir contribué aux changements de pratiques. Selon Huberman (2002), les liens entre les chercheurs et les praticiens constituent le plus grand prédicteur du transfert des connaissances. En plus de cette interaction directe entre les chercheurs et les praticiens, nous pensons que le nombre d'heures allouées à l'accompagnement a contribué aux effets positifs des alliances entre les milieux, ce qui a été corroboré par Hemsley-Brown (2004) et Huberman (2002) lors d'études réalisées auprès des gestionnaires scolaires. Dans la présente étude, les chercheurs ont rencontré la plupart des enseignants à quatre reprises à la suite d'une boucle captation-rétroaction. D'autres rencontres entre les agents intermédiaires et les praticiens ont également eu lieu tout au cours du projet. La fréquence des interactions entre les milieux peut avoir contribué aux changements de pratiques liés au soutien

émotionnel (.644**), à l'organisation de la classe (,869**) et au soutien pédagogique (.552*) ainsi qu'au maintien d'un SEP élevé.

De plus, d'un point de vue organisationnel, nous considérons la mise en place d'une entente de confidentialité comme un élément important de la création d'alliances éducatives entre les chercheurs et les praticiens. Bien que la réflexion sur sa pratique aide les enseignants à mieux comprendre leurs propres pratiques (Hewitt *et al.*, 2003), favorise leur réflexion critique (Bryan & Recesso, 2006) et améliore la réussite des élèves (Bolton, 2003), la rétroaction et l'accompagnement aux changements de pratiques à partir d'analyse de captations vidéoscopiques prises in situ requiert un lien de confiance et un respect mutuel entre les acteurs des différents milieux. Cet élément fait partie du climat organisationnel, lequel s'avère un déterminant important associé au transfert des connaissances (Hemsley-Brown, 2004). En créant ce climat de confiance entre les chercheurs et les enseignants, nous croyons avoir favorisé la qualité des interactions et le degré de confidence, et ce, malgré le questionnement des chercheurs à l'égard des pratiques observées auprès des enseignants. Cette condition a d'ailleurs été relevée par Newmann *et al.* (2000, dans Cooper, Peterson & Broad, 2003) comme un facteur important du développement professionnel.

5.2.2 Déterminants personnels

Concernant les déterminants personnels, nous croyons que la position hiérarchique du groupe de chercheurs et leur appartenance à une Chaire de recherche a contribué aux effets positifs de l'accompagnement sur les changements de pratiques des enseignants et le maintien de leur SEP. Des travaux d'Huberman (1990) ont démontré l'impact de ce facteur sur le transfert des connaissances auprès des gestionnaires scolaires. Nous croyons que ce facteur peut avoir un effet similaire auprès des praticiens, notamment l'affiliation des chercheurs à une Chaire de recherche, cette caractéristique étant naturellement associée à une expertise accrue dans un domaine particulier. Déjà très impliquée au sein de la CSRS, l'équipe de chercheurs de la Chaire de recherche a développé une expertise dans le domaine de la persévérance scolaire, ce qui lui procure une crédibilité reconnue au sein même de l'organisation scolaire. Les participants à l'étude pourraient avoir perçu leur affiliation à la Chaire de recherche comme un privilège et une occasion de valorisation, ce qui expliquerait la légère augmentation (non-significative) de leur SEP.

La capacité des chercheurs à adapter l'information aux enseignants a aussi contribué à favoriser le changement de pratiques. Cette caractéristique est considérée par plusieurs auteurs (Hemsley-Brown, 2004; Love, 1985), comme un élément important du transfert des connaissances du milieu de la recherche à celui de la pratique. Considérant que l'adaptation des informations favorise leur adoption en classe (*Ibid*), l'équipe de chercheurs s'est souciée de rendre accessibles les connaissances issues de la recherche lors des interactions avec les enseignants du secondaire. L'utilisation des captations vidéoscopiques pour démarrer la rétroaction aux enseignants s'avère une forme d'adaptation qui ouvre sur un dialogue pédagogique propice à l'analyse réflexive. La qualité de rétroaction des chercheurs et des accompagnateurs auprès des enseignants, notamment en relevant les points positifs de l'enseignement et en interrogeant de manière à développer l'analyse réflexive a sans doute amené les enseignants à maintenir les pratiques jugées positives par l'équipe de chercheurs, mais aussi à expérimenter de nouvelles pratiques.

5.3 Limites de l'étude

Bien que nous ayons analysé deux temps de mesure et documenté une première fois le suivi fait sur une année scolaire auprès des enseignants en lien avec leurs pratiques pédagogiques, nous nous rendons compte que ces instantanés pris en quatre temps ne nous permettent qu'une analyse sommaire de ce qui se passe en classe. Il y a plusieurs autres liens à faire entre les stades d'évolution du groupe et le type de leadership de l'enseignant. Il serait également très intéressant de documenter les

caractéristiques des individus composant le groupe et de faire des analyses multiniveaux de leur engagement dans le groupe.

6. Conclusion

La problématique du décrochage scolaire a souvent été présentée, à juste titre, comme étant multidimensionnelle. Sa prévention l'est tout autant. Ainsi, il semble clair, à l'issue de cette étude, que des alliances éducatives doivent exister à tous niveaux du système scolaire pour que s'opèrent de réels changements sur le plan du taux de décrochage scolaire. Notre étude démontre aussi qu'il faut nuancer certains résultats à la lumière de dynamiques qui s'opèrent sur une période de temps qui dépasse parfois le cycle de l'année scolaire. En effet, tel que l'avaient documenté Allen *et al.* (2011), les effets de l'accompagnement de l'enseignant dans un processus de formation continue peuvent se répercuter un an après que cet accompagnement ait pris fin. Par ailleurs, bien que cet élément d'analyse dépasse l'étendue des objectifs de cet article, la perspective des accompagnateurs est que pour que l'accompagnement soit porteur, il doit exister un lien de confiance entre l'accompagnateur et l'enseignant accompagné et que ce lien se bâtit parfois plus facilement avec un accompagnateur issu du milieu de l'enseignant, plutôt qu'un coach expert externe à ce milieu.

Il ne fait nul doute que la recherche en lien avec la prévention du décrochage scolaire et plus précisément en lien avec le rôle qu'y jouent les enseignants doit être développée davantage.

La collaboration de l'Université de Sherbrooke a été essentielle afin de recevoir toute la formation et l'expertise nécessaire afin de mener à bien cette expérimentation sur le terrain. Le fait d'avoir été associé à l'université a donc été extrêmement bénéfique et a rendu le rôle de cet enseignant encore plus pertinent, facilitant, du même coup, le lien de confiance essentiel à toutes les étapes de la démarche d'analyse et de rétroaction auprès des enseignantes.

7. Références et bibliographie

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science, 333*(6045), 1034-1037. doi : 10.1126/science.120799

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement : Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002

Arpin, L. & Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel: Une pratique d'accompagnement pédagogique centrée sur la personne de l'enseignant en développement de compétences professionnelles*. Montréal : Chenelière-Éducation.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215. doi : 10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York, NY : W. H. Freeman.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck (2003).

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582. doi : 10.1037/0022-0663.92.3.568

Bolton, M. V. (2007). Reading coaches as an in-class professional development model. *Reading Matrix : An International Online Journal*, *7*(2), 46-63.

Bryan, L.A. & Recesso, A. (2006). Promoting reflection among science student teachers using a web-based video

analysis tool. *Journal of Computing in Teacher Education, 23*(1) 31-39.

Cooper, K., Peterson, S., & Broad, K. (2003). Examining professional development : connecting dialogues. *The Teacher Educator*, *38*(4), 231-244.

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, *118*(118), 127-156.

Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des Sciences de l'Éducation*, *27*(1), 181-194. doi : 10.7202/000313ar

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*(2), 117-142.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 563-583. doi : 10.1007/s10212-012-0129-2

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383. doi : 10.1007/BF03173508

Fortin, L. & Potvin, P. (2007). *Logiciel d'évaluation des types d'élèves à risque de décrochage scolaire (LDDS)*. Québec : CTREQ éditeur.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi : 10.3102/00346543074001059

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching : An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Education and Psychological Consultation*, *20*(1), 9-27. doi : 10.1080/10474410903535380

Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of school : A 19 year perspective. *American Educational Research Journal, 34*(2), 395-419. doi : 10.3102/00028312034002395

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en Difficulté, 1*(1), 85-115.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569-582.

Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy : A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, *31*(3), 627-643

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–84). Baltimore, MD : Brookes.

Hart, S. R., Stewart, K., & Jimerson, S. R. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the teacher engagement report form-new (TERF-N) : Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology, 15*, 67-79.

Havelock, R. G. (1973). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, University of Michigan : Center of Research on Utilization of Scientific Knowledge.

Hemsley-Brown, J. (2004). Facilitating research utilisation : A cross-sector review of research evidence. *The International Journal of Public Sector Management*, *17*(6/7), 534-552.

Hewitt, P. L., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., & McGee, B. (2003). Perfectionism is multidimensional : A reply to Shafran, Cooper, and Fairburn. *Behaviour Research and Therapy*, *41*(10), 1221–1236.

Huberman, M. (1983). Improving social practice through the utilization of University-based knowledge. *Higher Education*, 12, 257-272.

Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners : A qualitative study. *American Educational Research Journal*, *27*(2), 363-391.

Huberman, M.A (2002). Moving towards the inevitable : The sharing of research in education. *Teachers and*

Teaching : Theory and Practice, *8*(3), 257-268

Huberman, M. & Gather-Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique. Éléments de base et mode d'emploi.* Berne : Lang.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, *64*(1), 21-40.

Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (1982). *Joining together : Group theory and group skills* (2e éd.). New Jersey: Prentice-Hall (1re éd. 1975).

Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1687-1694. doi : 10.1016/j.tate.2010.06.021

Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O., & Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation.* Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Leclerc, M. & Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 189-226.

Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C., & Fortin, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Rapport de recherche remis au MELS. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Lopez, A. (2014). *Document non-publié*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Love, JM. (1985). Knowledge transfer and utilization in education. *Review of Research in Education*, *12*, 337-386.

Marcel, J. & Piot, T. (2005). *Dans la classe, hors de la classe : L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Oh, S. (2011). Preservice teachers' sense of efficacy and its sources. *Psychology*, *2*(3), 235-240. doi : 10.4236/psych.2011.23037

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2011). *Classroom assessment scoring system. Secondary manual*. Charlottesville, VA : Teachstone.

Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources : Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, *27*(2), 191-218. doi : 10.1080/01443410601066693

Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics : The psychology of small group behavior* (3e éd.). New York, NY : McGraw-Hill (1re éd. 1971).

Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement : The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, *4*(2), 171–187. doi : 10.1016/0742-051X(88)90016-9

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy : Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783-805. doi : 10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133-155. doi : 10.7202/012361ar

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, *30*(4), 662-689.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*, *24*(1), 80-91.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. St-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.

Yonezawa, S., Jones, M., & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools : Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal for Educational Change*, *10*, 191-209. doi : 10.1007/s10833-009-9106-1

ALLIANCES EDUCATIVES ET MODES D'ACTION : PRATIQUES ENSEIGNANTES SELON LE PROFIL D'ELEVES A RISQUE DE DECROCHAGE

Léonie Liechti*, Valérie Angelucci*, Anne-Françoise de Chambrier*, Mélanie Glasson Cicognani*, Julien Chapuis*, Chantal Tièche Christinat*

** Haute école pédagogique du canton de Vaud, LASALE, leonie.liechti@hepl.ch,*
** Haute école pédagogique du canton de Vaud, LASALE, valerie.angelucci@hepl.ch*
** Haute école pédagogique du canton de Vaud, LASALE, anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch*
** Haute école pédagogique du canton de Vaud, glasson.melanie@gmail.com*
** Haute école pédagogique du canton de Vaud, LASALE, julien.chapuis@hepl.ch*
** Haute école pédagogique du canton de Vaud, LASALE, chantal.tieche@hepl.ch*

Résumé. *La recherche présentée ici s'intéresse à différents facteurs scolaires impliqués dans le processus de décrochage scolaire, phénomène préoccupant, complexe et multifactoriel. S'appuyant sur les recherches empiriques qui portent sur les typologies d'élèves à risque de décrochage ainsi que sur les différentes interventions envisagées pour prévenir ce risque, elle étudie en particulier les alliances que les enseignants des degrés primaires peuvent mettre en place ainsi que les pratiques enseignantes à l'intérieur et à l'extérieur de la classe susceptibles d'influencer positivement la situation. Les analyses présentées ici, menées sur des données issues d'un questionnaire, ont pour objectif d'explorer les modes d'action et les acteurs vers lesquels les enseignants déclarent se tourner afin de faire évoluer favorablement le parcours d'un élève à risque de dérochage selon qu'il présente un profil « discret » ou « inadapté ». Les résultats indiquent que les enseignants se tournent vers des acteurs différents et envisagent des actions distinctes selon le profil de l'élève à risque de décrochage.*

Mots-clés : *décrochage scolaire, alliances éducatives, action pédagogique, profil de l'élève, questionnaire*

---

1. Introduction

Si la littérature scientifique s'accorde sur le caractère processuel du décrochage, celui-ci relevant d'un cumul de facteurs de risque tant individuels et familiaux que sociaux et scolaires (Bautier, 2003 ; Blaya, 2010 ; Bonnéry, 2003 ; Fortin & Lessard, 2013 ; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, 2012 ; Glasman & Oeuvrad, 2011 ; Rumberger, 1995), la plupart des études s'intéressent principalement aux facteurs de risque liés à l'individu et à sa famille (Davis & Dupper, 2004). Or, bien que les facteurs personnels, familiaux et sociaux jouent également un rôle important dans le processus de décrochage, les facteurs liés à l'école figurent parmi les meilleurs prédicteurs du décrochage (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2012; Janosz, 2000) et sont à même d'être influencés par les interventions des professionnels. A cet égard, plusieurs chercheurs (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006 ; Fortin & Lessard, 2013 ; Janosz, 2000 ; Potvin, 2012) relèvent l'importance de mettre en œuvre une intervention qui réponde le plus adéquatement possible aux besoins des élèves à risque de décrochage, ceux-ci composant un groupe fortement hétérogène.

Préconisant la mise en œuvre d'actions spécifiques en fonction du type de décrocheur (Janosz, Archambault, Lacroix, & Lévesque, 2007 ; Potvin & Lapointe, 2010), le travail sur l'élaboration de typologies de décrocheurs laisse aussi apparaître en filigrane la diversité des acteurs concernés par la prise en charge de l'élève, ceux-ci dépassant largement la seule sphère de l'école (Moignard & Rubi,

2013). En effet, « dans le contexte des situations de décrochage scolaire, toutes complexes et particulières, idéalement, l'accompagnement des jeunes ne devrait pas reposer sur un intervenant unique, mais être porté à la connaissance de divers professionnels : enseignant, criminologue, conseiller de l'Aide à la Jeunesse ; psychologue; médecin ; etc. » (Gilles, Tièche Christinat, & Delévaux, 2012, p.17). En ce sens et à ce jour, plusieurs études et expériences offrent des pistes intéressantes dans la lutte contre le décrochage scolaire en pointant la nécessité de mettre en place des alliances tant à l'intérieur de la sphère scolaire qu'au travers des différentes sphères rencontrées dans la communauté plus large (sphères familiale, médicale et sociale par exemple).

Sur la base de ces différents constats, la présente étude[1] vise à explorer les modes d'action et les acteurs vers lesquels les enseignants déclarent se tourner afin de faire évoluer favorablement le parcours d'un élève à risque de décrochage selon qu'il présente un profil « discret » ou « inadapté ».

2. Ancrages théoriques

Les fondements théoriques sur lesquels s'appuie la recherche relèvent d'une part de divers travaux empiriques mettant en avant des typologies d'élèves à risque de décrochage selon leurs caractéristiques. Ces différents éléments amènent, d'autre part, à considérer les divers apports de la littérature scientifique concernant l'intervention auprès de ce public, invitant à prendre en considération la multiplicité des réponses et des acteurs pouvant être investis dans la prévention du décrochage scolaire.

2.1. De l'hétérogénéité des profils de décrocheurs…

Afin de mener une intervention efficace et adaptée auprès des élèves à risque de décrochage, certains chercheurs ont montré que ces derniers présentent des profils psychosociaux différents, composant ainsi un groupe fortement hétérogène. La recherche empirique propose plusieurs typologies permettant de discerner des sous-groupes d'individus selon diverses caractéristiques, personnelles et/ou environnementales (capacités intellectuelles, performances scolaires, motivation scolaire, santé mentale, conduites sociales inadaptées, environnement familial et participation parentale, climat de classe, ou grossesse notamment) (Elliott & Voss, 1974 ; Erpicum & Murray, 1975 ; Fortin et al., 2006 Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000 ; Kronick & Hargis, 1990).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous basons sur la typologie que Janosz et ses collègues (2000) ont élaborée à partir de deux cohortes d'individus fréquentant des établissements d'enseignement secondaire. Cette étude longitudinale a permis de valider une typologie basée sur trois dimensions de l'expérience scolaire : 1) l'inadaptation scolaire comportementale, 2) l'engagement face à la scolarisation et 3) le rendement scolaire, et de faire émerger quatre sous-groupes de décrocheurs : 1) les « discrets », 2) les « désengagés », 3) les « sous-performants » et 4) les « inadaptés ». Seuls sont décrits ici les types les plus représentés (40% pour chacun de ces deux groupes) et retenus pour l'élaboration de notre instrument de recherche, à savoir les types « discret » et « inadapté ».

Comme l'illustre le Tableau 1, les décrocheurs de type « discret » ont un faible rendement scolaire quoique celui-ci soit encore plus faible pour les décrocheurs de type « inadapté ». De plus, si les premiers ont un niveau d'engagement modéré, voire élevé envers l'éducation et qu'ils ne font l'objet d'aucune sanction disciplinaire, leurs pairs « inadaptés » ont, par contre, un très faible niveau

[1] Les données traitées dans cet article sont issues de la recherche intitulée « La continuité malgré tout. Une étude des alliances éducatives dans les programmes pour élèves en rupture » sous la direction de PhD Chantal Tièche Christinat. Celle-ci a été rendue possible grâce à la subvention du Fond national suisse de la recherche scientifique (FNS). N° de subvention FNS : I3DPD3_136975.

d'engagement scolaire et un niveau d'inadaptation scolaire comportementale très élevé. Pour terminer, a contrario du décrocheur « inadapté » dont l'expérience scolaire est problématique à tous les niveaux, le décrocheur de type « discret» présente le risque de passer inaperçu aux yeux du personnel de l'école tant ses difficultés sont uniquement liées à un faible rendement scolaire.

Tableau 1 *: Profils de décrocheurs et caractéristiques selon la typologie de Janosz et al. (2000)*

	Niveau d'inadaptation scolaire comportementale	Niveau d'engagement envers l'éducation	Rendement scolaire
Discrets	Très faible	Elevé	Moyen/faible
Désengagés	Moyen	Faible	Moyen/faible
Sous-performants	Moyen	Faible	Très faible
Inadaptés	Elevé	Faible	Très faible

Hormis le fait que, comme d'autres typologies, celle-ci soit validée, un de ses autres atouts réside dans le fait qu'elle soit construite à partir de facteurs propres à l'expérience scolaire – adéquation comportementale, motivation, performances scolaires, ces derniers constituant tant de leviers d'action potentiels pour les enseignants et plus largement pour le personnel scolaire.

2.2. … à la diversité des réponses

La complexité des situations des élèves à risque et le caractère multifactoriel du décrochage mettent en évidence la nécessité de faire appel à une diversité d'acteurs (Moignard & Rubi, 2013). A cet égard, plusieurs expériences aux résultats probants incitent les chercheurs, formateurs, politiques et cadres scolaires à repenser les types d'action tout comme la manière de les mettre en œuvre afin de prévenir le décrochage scolaire et de réfléchir en termes d'alliances éducatives. Visant une meilleure continuité du parcours de l'élève, ces dernières reposent sur un fort investissement d'acteurs partageant un but commun (Tièche Christinat, Baeriswyl, Delévaux, Savoy, & Cassagne, 2012) et peuvent être pensées à différents niveaux (micro : jeune-famille-école ; méso : sphères sociale, judiciaire, monde de la santé ; et macro : dispositifs communautaires, régions, états) (Gilles et al., 2012).

L'expérience québécoise menée dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean est un exemple emblématique d'une approche dite « communautaire » de lutte contre le décrochage. Basé sur une appréhension collective et globale du décrochage, le postulat de départ invite l'ensemble des acteurs de la communauté à être concerné par la problématique et par conséquent à mener des actions et à en partager les responsabilités. Ainsi, le taux de décrochage au secondaire (taux global de sortants sans diplôme du secondaire) est plus faible au Saguenay-Lac-Saint-Jean que dans l'ensemble du réseau public québécois, alors que ce taux était particulièrement élevé par rapport aux autres régions francophones vingt ans auparavant. Perron et Veillette (2011) relèvent toutefois la difficulté d'évaluer les retombées directes de ce dispositif sur la persévérance scolaire des jeunes de cette région. D'autres expériences, comme la création d'un dispositif de concertation intersectorielle de lutte contre le décrochage scolaire en Belgique, rejoignent cette volonté d'agir dans une perspective communautaire en travaillant avec plusieurs acteurs à un niveau régional (Plunus, 2012). Si le premier exemple propose un dispositif s'étendant à des sphères très éloignées des jeunes pour lesquels il est pensé, le second implique des sphères et des acteurs directement en lien avec les jeunes. De manière complémentaire à ces approches des alliances éducatives dites communautaires, l'approche scolaire mise sur la nécessité de créer des alliances entre l'environnement scolaire, la famille et l'élève. Divers programmes et interventions (Trait d'Union ou recherche-action Partners par exemple) directement implantés au sein de l'école témoignent ainsi de cette volonté d'instaurer ou de restaurer une collaboration école-famille (Poirier & Fortin, 2013 ; Poncelet, Pelt, Kerger, Dierendonck, & Mancuso, 2013).

Alors que ces expériences mettent en évidence la portée d'une réflexion globale pour prévenir le décrochage et le potentiel des actions communautaires (Gilles et al., 2012), le travail sur les typologies de décrocheurs illustre bien les différentes sphères touchées par la problématique et invitent les professionnels à axer leur intervention en fonction du profil de l'élève (Janosz et al., 2000 ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Deslandes, 2007). Les actions proposées par Janosz et ses collègues (2000) touchent prioritairement les domaines liés à l'amélioration des performances scolaires et au développement de la motivation, des compétences sociales et de l'engagement parental (Janosz et al., 2007). Ainsi, si pour les décrocheurs de type « inadapté » il apparaît indispensable de mettre l'accent sur une intervention leur permettant de développer leurs habiletés sociales (travail de l'enseignant avec un psycho-éducateur afin de développer des techniques de gestion de classe plus adéquates, mise en place d'une thérapie pour l'élève), des mesures centrées sur un soutien pédagogique sont prioritaires pour les décrocheurs de type « discret ». Il s'agit alors de prendre appui sur le haut niveau d'engagement envers l'éducation de ces derniers et de mettre en œuvre des interventions leur permettant de progresser dans leurs apprentissages scolaires (aide aux devoirs, tutorat par l'enseignant et les pairs, variation dans les styles pédagogiques d'enseignement, …) (Janosz et al., 2000). Par ailleurs, tant pour le décrocheur de type « inadapté » que pour le profil « discret », le travail en alliance éducative avec les familles est essentiel (Janosz et al., 2007 ; Potvin et al., 2007). L'empan et la nature de celui-ci peuvent toutefois nettement varier – allant d'un travail sur les pratiques éducatives à un soutien matériel à travers l'intervention des services sociaux par exemple – en particulier pour l'élève de type « inadapté » dont les difficultés se situent tant sur le plan scolaire que sur les plans personnel et social. Pour ce type d'élèves à risque de décrochage, les interventions scolaires doivent de fait impérativement être complétées par des interventions en dehors de l'école, rappelant ainsi la nécessité de créer une communauté éducative afin de mieux prévenir le décrochage (Potvin et al., 2007).

2.3. Objectifs de recherche

En reconnaissant à la fois le rôle de l'environnement scolaire dans le processus de décrochage et l'importance des réponses des différents professionnels pour sa prévention et sa prise en charge, il semble pertinent d'interroger les pratiques enseignantes en termes de modes d'actions et d'alliances éducatives envisagées lorsqu'il s'agit de soutenir un élève présentant des risques de décrochage scolaire. En effet, chercher à mieux connaître les acteurs vers lesquels les enseignants semblent préférer se tourner ainsi que les leviers qu'ils envisagent en fonction des caractéristiques de l'élève peut fournir des pistes de réflexion et de travail, notamment quant à la construction des alliances pour lutter contre le décrochage scolaire. Aussi, la recherche que nous menons actuellement s'intéresse à différentes variables scolaires impliquées dans le processus de décrochage et étudie en particulier les alliances que les enseignants peuvent mettre en place ainsi que les pratiques enseignantes à l'intérieur et à l'extérieur de la classe susceptibles d'influencer positivement la situation. Relativement aux alliances, les données traitées ici s'organisent autour d'un objectif général visant à décrire et analyser les différences en termes d'alliances éducatives déclarées selon le profil de décrocheur (« discret » vs « inadapté ») et à partir duquel l'hypothèse suivante a été formulée :

- **[H_1]** Les enseignants font davantage alliance avec des acteurs dont la sphère « professionnelle » diffère de la leur lorsqu'il s'agit d'un élève avec un profil « inadapté ».
- Concernant les actions que les enseignants peuvent mettre en place, l'objectif est de décrire et d'analyser les différences en termes de modes d'action déclarés selon le profil de décrocheur (« discret » vs « inadapté »), en s'appuyant sur l'hypothèse suivante :
- **[H_2]** Les enseignants jugent plus favorablement les modes d'action séparatifs pour les élèves avec un profil « inadapté » que pour les élèves avec un profil « discret ».

3. Méthode

Les données analysées et présentées ici ont été récoltées par le biais d'un questionnaire en ligne diffusé à la fin de l'année 2012 et ouvert durant un peu plus d'un mois. Le lien pour y accéder a été transmis aux enseignants vaudois des degrés d'enseignement primaire et secondaire via leur courrier électronique professionnel par les secrétariats des établissements scolaires.

3.1. Instrument

Le questionnaire exploratoire employé pour récolter les données a été élaboré spécifiquement pour les besoins de la recherche menée actuellement. Composé de trois sections – 1) caractéristiques socio-démographiques et socio-professionnelles des enseignants, 2) représentations des enseignants vis-à-vis des facteurs de risque de décrochage scolaire[2], 3) pratiques enseignantes déclarées (alliances éducatives et modes d'actions) selon le type de décrocheurs, seuls les résultats issus de la troisième partie de cet instrument sont présentés ici. Par ailleurs, un pré-test de l'instrument auprès de 30 répondants (enseignants du canton de Vaud et étudiants de la Haute école pédagogique du canton de Vaud) a rendu possible tant l'amélioration ergonomique du questionnaire que la reformulation ou le retrait de certaines propositions.

La troisième section du questionnaire comporte deux vignettes qui décrivent les cas d'élèves à risque de décrochage scolaire ; la première vignette illustre la situation d'un élève décrocheur de type « discret » et la deuxième celle d'un élève de type « inadapté » (Janosz et al., 2000). Si ces deux vignettes ont en commun le sexe de l'élève à risque de décrochage, les milieux socio-économique et socio-culturel et la situation familiale, elles se distinguent en fonction de l'expérience scolaire de chacun des deux types de décrocheur. Les trois critères retenus par Janosz et ses collègues (2000) ont permis de différencier ces deux profils au niveau de l'expérience scolaire. Ainsi, l'élève décrocheur de type « discret » « entretient de bonnes relations avec ses pairs et ne présente aucune difficulté de comportement » (1), « dit apprécier venir à l'école et persévère dans les tâches proposées » (2), « accumule des retards d'apprentissage et présente des résultats d'évaluations qui mettent en évidence des lacunes d'apprentissage » (3). De sont côté, l'élève de type « inadapté » « entretient des relations conflictuelles voire violentes tant avec les enseignants qu'avec les autres élèves de l'école » (1), « est fréquemment en retard voire absent et n'effectue que partiellement les tâches demandées » (2), « accumule des lacunes importantes en termes d'apprentissage et se retrouve à nouveau en situation d'échec » (3).

Suite à la lecture de chacune des vignettes, adaptées au degré d'enseignement des répondants (primaire ou secondaire), ces derniers ont été amenés à choisir dans un premier temps trois acteurs vers lesquels ils se tourneraient afin de faire évoluer favorablement la situation de l'élève parmi huit propositions. Ces dernières se distinguent selon deux sphères, en fonction de l'appartenance de l'acteur proposé : la première sphère est identique à celle de l'enseignant et comprend l'élève, un collègue intervenant également auprès de l'élève, un membre de la direction de l'école, un collègue ayant eu l'élève en classe l'année précédente ; et la seconde comprend des acteurs évoluant dans une sphère externe à celle de l'enseignant, incluant la famille de l'élève, des spécialistes en psychologie, psycho-motricité et logopédie (PPLS), un réseau pluridisciplinaire, des professionnels issus du milieu parascolaire. Le choix des acteurs proposés découle d'une analyse qualitative préalable à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès de dix enseignant-e-s (2011).

[2] Pour des résultats au sujet des représentations des enseignants vis-à-vis des facteurs de risque du décrochage scolaire, voir Angelucci, Chapuis, de Chambrier, Liechti et Tièche Christinat (2013).

Dans un second temps et toujours en rapport à chaque vignette, les répondants devaient juger de l'adéquation de neuf modes d'action proposés pour faire évoluer favorablement la situation de l'élève (échelle de type Lickert dénombrant six degrés allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »), comprenant : la différenciation de l'enseignement, le projet pédagogique individualisé (PPI), l'aide aux devoirs à domicile, le suivi chez le psychologue scolaire, le soutien éducatif à la famille, la médiation scolaire, la structure d'enseignement spécialisé, le maintien de l'élève dans le cycle (redoublement), l'orientation MATAS (Module d'Activités Temporaire et Alternatif à la Scolarité). Ces modes d'action ont été regroupés en trois types (Tableau 2) : les actions internes à la classe, les actions externes à la classe et les actions séparatives.

3.2. Echantillon

Les données sont issues d'un questionnaire en ligne adressé à 2724 enseignants de l'école régulière des degrés primaire et secondaire en fin d'année 2012. Le taux de retour se situe à 25.7%. Parmi les 700 questionnaires retournés et valides, 476 enseignants (68%) occupent un poste au degré primaire, degré d'enseignement auquel les résultats présentés ici se rapportent. L'échantillon est composé de 444 femmes (93%), l'âge des répondants varie entre 21 et 63 ans (M=42.2, ET=10.5) et leur expérience professionnelle s'élève à 19 ans en moyenne (ET=10.3). De plus, 398 des enseignants interrogés occupent une fonction d'enseignant régulier, 38 d'enseignant spécialisé et 40 d'enseignant d'appui.

4. Présentation des résultats

Toutes les données ont été traitées à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS 21. Dans un premier temps sont présentés les résultats concernant les alliances en fonction de chaque profil d'élève en situation de décrochage. Les résultats relatifs aux modes d'actions selon le profil des élèves sont exposés dans un second temps.

4.1. Alliances éducatives

Concernant les acteurs vers lesquels se tournent les enseignants pour faire alliance, on constate dans la Figure 1 que cinq des huit acteurs proposés sont choisis par un plus grand nombre d'enseignants lorsqu'il s'agit du profil « discret ». En effet, seules les alliances avec le Réseau pluridisciplinaire, avec un Membre de la direction et avec des Acteurs parascolaires présentent des proportions plus importantes pour le profil « inadapté » que pour le profil « discret ». De plus, deux types d'alliance sont choisis par au moins 50% des répondants pour les deux profils ; il s'agit de la Famille et du Réseau pluridisciplinaire. L'alliance avec un Collègue est choisie par à peine plus de 50% des répondants uniquement lorsqu'il s'agit du profil « discret ». Viennent ensuite pour ce profil et dans l'ordre décroissant l'alliance avec l'Elève (44.9%), avec une Collègue de l'année précédente (35.4%), avec le Service PPLS (27%), avec un Membre de la direction (20.3%) et, en dernière position, avec des Professionnels des structures parascolaires (7%). Pour le profil « inadapté » et selon cette même logique, viennent l'alliance avec un Membre de la direction (44.1%), avec l'Elève (37.8%), avec les Acteurs parascolaires (25.9%), avec un Collègue (23.4%), avec le Service PPLS (20%) puis avec un Collègue de l'année précédente (13.7%).

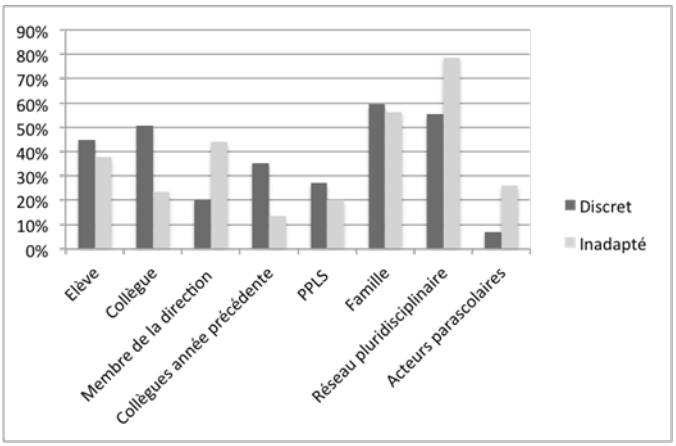


Figure 1 *: Choix des enseignants en pourcent pour chaque acteur selon le profil de l'élève*

Afin de répondre à la première hypothèse, nous nous sommes ensuite intéressés aux alliances en fonction des deux sphères d'appartenance des acteurs (alliance avec un acteur de la même sphère professionnelle ou avec un acteur d'une sphère externe). Dans le but de comparer les acteurs choisis selon les profils, nous avons traité les données selon que les trois réponses des sujets rassemblent majoritairement des alliances de la sphère externe (deux ou trois des alliances choisies par le répondant appartiennent à cette sphère) ou selon qu'elles regroupent minoritairement des alliances appartenant à la sphère externe (aucune ou une alliance choisie par le répondant appartient à cette sphère). En considérant uniquement les alliances avec des acteurs de la sphère externe, les tests de proportion pour données catégorielles (McNemar) indiquent que les réponses se distribuent de manière significativement différente selon les profils ($X^2_{(1,474)} = 62.42$; $p < .001$). Ainsi, si pour le profil « discret » les réponses des enseignants se répartissent de manière homogène (51.9% d'alliances minoritairement externes et 48.1% majoritairement externes), ce sont 29.5% des enseignants qui choisissent minoritairement des alliances externes contre 70.5% des enseignants qui choisissent majoritairement des alliances externes pour le profil « inadapté ».

4.2. Modes d'action

En ce qui concerne les modes d'action et comme l'illustre le Tableau 2, les analyses descriptives permettent de relever que, de manière générale, l'ensemble des actions proposées est jugé favorablement par les répondants (seules cinq actions ne présentent pas un score moyen supérieur à 3.5), et ceci d'autant plus s'il s'agit du profil « inadapté ». Lorsque l'on prend en considération les différents profils, on constate que pour le type « discret », les modes d'action jugés favorablement sont, dans un ordre décroissant, la Différenciation de l'enseignement, le PPI, l'Aide aux devoirs à domicile et le Suivi chez le psychologue scolaire. Pour le profil « inadapté » et suivant le même ordre, les modes d'action jugés favorablement par les enseignants sont le Suivi chez le psychologue scolaire, l'Orientation MATAS, le Soutien éducatif à la famille, l'Aide aux devoirs à domicile, la Médiation scolaire, le PPI, la Différenciation de l'enseignement puis la Structure d'enseignement spécialisé. Ainsi, le seul mode d'action non jugé favorablement par les répondants pour ce profil est le Maintien dans le cycle.

Tableau 2 : *Résultats des t-tests pour mesures répétées et tailles d'effet pour les modes d'action*

Types d'actions	Modes d'action	Profil	M	ET	N	t	p	d Cohen
Actions internes à la classe	Différenciation enseignement	Discret	4.91	0.96	453	16.203	.000	.76
		Inadapté	3.97	1.31				
	PPI	Discret	4.80	1.00	454	10.333	.000	.48
		Inadapté	4.22	1.25				
Actions externes à la classe	Aide devoirs à domicile	Discret	4.70	0.96	451	3.256	.001	.15
		Inadapté	4.49	1.22				
	Suivi chez le psychologue scolaire	Discret	4.35	1.04	446	-4.952	.000	.71
		Inadapté	5.08	0.90				
	Soutien éducatif à la famille	Discret	3.20	1.18	446	-4.696	.000	1.17
		Inadapté	4.80	1.05				
	Médiation scolaire	Discret	2.91	1.25	436	-3.516	.000	1.13
		Inadapté	4.46	1.21				
Actions séparatives	Structure d'enseignement spécialisé	Discret	2.90	1.19	442	-1.448	.000	0.54
		Inadapté	3.64	1.32				
	Maintien dans le cycle	Discret	2.85	1.40	421	5.126	.000	0.25
		Inadapté	2.59	1.28				
	Orientation MATAS	Discret	2.78	1.29	452	-7.126	.000	1.28
		Inadapté	4.84	1.15				

Afin de savoir si les modes d'action proposés sont jugés de manière significativement différente selon les profils, nous avons comparé les moyennes de chaque mode d'action en tenant compte du profil des élèves (*t-test* pour mesures répétées). Les résultats (Tableau 2) indiquent des différences significatives entre les profils pour toutes les actions proposées. Cependant, en raison de la taille de l'échantillon et de la répétition des tests, nous avons calculé la taille d'effet de chacune de ces différences (*d* de Cohen). Ces indices indiquent que seuls le Soutien éducatif à la famille, la Médiation scolaire et l'Orientation MATAS présentent des différences entre les profils dont les tailles d'effet sont importantes. La Différenciation de l'enseignement, le Suivi chez le psychologue scolaire et la Structure d'enseignement spécialisé présentent des tailles d'effet modérées. Enfin, le PPI, l'Aide aux devoirs à domicile et le Maintien dans le cycle présentent de faibles tailles d'effet et invitent à interpréter ces différences avec précaution. Pour répondre à notre seconde hypothèse, nous avons effectué une analyse de variance à mesures répétées pour les modes d'action de type séparatif afin de savoir s'il existe une différence entre les profils pour ce type d'actions. Les résultats indiquent que les enseignants jugent plus favorablement les modes d'action de type séparatif lorsqu'il s'agit du décrocheur de type « inadapté » plutôt que lorsqu'il s'agit du type de décrocheur « discret » ($D_{(1,451)}$=515.155 ; p=.000). Ce résultat présente une taille d'effet importante (d=1.07).

5. Discussion et conclusion

Premièrement, pour les répondants, la famille et le réseau pluridisciplinaire constituent les alliances à privilégier pour favoriser la réussite éducative des élèves et ce indépendamment du profil de ces derniers. Ces alliances suggèrent que les enseignants recherchent des acteurs pouvant apporter des réponses variées et complémentaires aux leurs pour faire évoluer favorablement la situation d'un élève à risque de décrochage scolaire. Cependant, les répondants ne font pas appel à des acteurs appartenant à une sphère différente de la leur dans des mêmes mesures selon le profil de l'élève. En effet, lorsqu'il s'agit d'un élève de type « inadapté », les enseignants invoquent majoritairement des acteurs externes à leur sphère professionnelle, alors que pour un élève de type « discret », tant des alliances avec des acteurs évoluant dans leur sphère que des acteurs évoluant dans une sphère différente sont désignés. Ainsi, les analyses effectuées permettent d'accepter la première hypothèse selon laquelle les enseignants font davantage alliance avec des acteurs dont la sphère « professionnelle » diffère de la

leur lorsqu'il s'agit d'un élève avec un profil « inadapté ».

Ces résultats laissent supposer que le profil « inadapté », dont les caractéristiques le dépeignent plutôt comme un élève « perturbateur » et perturbant, amène l'enseignant à se tourner vers des acteurs externes. En effet, les élèves qui présentent des conduites agressives sont perçus par les enseignants comme étant les plus difficiles à gérer (Avradmidis, Bayliss, & Burden, 2000) et ceux face auxquels ils se sentent les plus démunis (Gaudreau, 2011). Toutefois, si la sollicitation d'acteurs externes à la sphère scolaire reflète une externalisation de l'action de l'école, elle marque peut-être même plus encore une volonté de mutualisation réelle de diverses ressources éducatives qui peuvent être rencontrées sur un territoire (Moignard et Rubi, 2013).

Deuxièmement, les modes d'action proposés sont jugés en général plus favorablement par les enseignants lorsqu'il s'agit d'élèves présentant un profil « inadapté », alors que pour les profils « discrets », les modes d'action sont jugés moins favorablement à mesure que ceux-ci s'éloignent d'une prise en charge à l'intérieur de la classe. Comme déjà évoqué, les analyses menées ont conduit à accepter la seconde hypothèse selon laquelle les enseignants jugent plus favorablement les modes d'action séparatifs pour les élèves avec un profil « inadapté » que pour les élèves avec un profil « discret ».

Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer le jugement peu favorable des enseignants envers les actions proposées lorsqu'il s'agit d'un profil « discret » : d'une part, par les caractéristiques mêmes du profil « discret », peu d'interventions sont envisagées de la part des enseignants pour faire évoluer positivement sa situation et, d'autre part, les modes d'action proposés dans le questionnaire sont peut-être généralement plus adéquats à une intervention auprès de décrocheurs de type « inadapté ». Aussi, des actions portant sur la motivation, l'engagement ou l'autonomie liés aux tâches scolaires, le renforcement positif ou l'estime de soi, pistes proposées dans divers programmes d'intervention auprès de publics en situation de décrochage scolaire (Robertson & Collerette, 2005 ; Potvin, 2012), pourraient être ajoutées parmi les items proposés dans le questionnaire. Pour l'élève de type « inadapté », les trois modes d'action privilégiés sont le suivi chez le psychologue scolaire, l'orientation vers une structure MATAS et le soutien éducatif à la famille, mesures faisant toutes appel à des interventions spécifiques de professionnels à l'extérieur de la classe. Les actions mises en place au sein de la classe et pouvant être menées par l'enseignant en charge de l'élève semblent moins favorisées pour ce profil d'élève. Or, on sait que le travail sur l'organisation et le fonctionnement scolaire peut offrir à l'élève en situation de décrochage une expérience positive et ainsi, au moins, ne pas amplifier les facteurs de risque. Cette perspective invite à agir tant sur la protection des élèves à risque qu'à améliorer les pratiques pédagogiques dans l'école (Robertson & Collerette, 2005). Finalement, les résultats obtenus pour les deux profils vont quelque peu dans le sens des pistes d'intervention différentielle proposées par Janosz (2000) pour qui les problèmes de comportement nécessitent plutôt des interventions de nature comportementale alors que des difficultés d'apprentissage appellent des appuis proprement pédagogiques, interventions nécessairement complémentaires lorsque ces deux types de difficultés sont rencontrés chez un même élève.

Suite à ces analyses exploratoires, différentes perspectives peuvent être envisagées. D'une part, des analyses statistiques ultérieures sont projetées afin d'explorer les liens éventuels entre les alliances, les modes d'action et les représentations des enseignants sur les facteurs de risque du décrochage scolaire. En particulier, il serait pertinent d'examiner si les répondants qui tendent à minimiser les facteurs de risque internes au système scolaire tendent également à déclarer se tourner vers des acteurs dont la sphère d'appartenance diffère de la leur. D'autre part, en vue de compléter cette approche exploratoire des alliances privilégiées par les enseignants afin de faire évoluer favorablement la situation d'un élève en situation de décrochage, il serait approprié de mener une étude qualitative sur la construction des alliances et les raisons participant au choix des différents acteurs.

Au-delà des acteurs que les enseignants semblent privilégier pour partager la prise en charge d'élèves « difficiles », il serait pertinent de questionner la nature des relations qui peuvent unir ces acteurs de différentes sphères, les jeux d'influence qui s'y dessinent ainsi que les intentions et objectifs que ces différents acteurs impliqués peuvent ou non partager par le biais d'une approche compréhensive.

6. Références et bibliographie

Angelucci, V., Chapuis, J., de Chambrier, A.-F., Liechti, L., & Tièche Christinat, C. (2013). Représentations des enseignants vis-à-vis des facteurs de risque du décrochage scolaire. *Actes du Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Montpellier, France.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, *20*(2), 191-211.

Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours. *VEI Enjeux*, 132, 30-45.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'Education. Pour l'Ere Nouvelle*, *36*(1), 39-58.

Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *9*(1-2), 179-193.

Elliot, D., & Voss, H. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, KY : Heath-Lexington.

Erpicum, D., & Murray Y. (1975). Le problème du drop-out scolaire dans le monde moderne. *Orientation Professionnelle 11*(1), 9-24.

Fortin, L., & Lessard, A. (2013). La prédication du décrochage scolaire dans le secondaire : analyses du cumul des facteurs de risque des décrocheurs. In G. Boudesseul (Ed.), *Du décrochage à la réussite scolaire. Expériences françaises et internationales* (pp. 191-214). Paris : L'Harmattan.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, E. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(2), 563-583. doi : 10.1007/s10212-012-0129-2.

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action*, *39*(2), 122-144.

Gilles, J.-L., Tièche Christinat, C., & Delévaux, O. (2012). Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire. In J.-L. Gilles, P. Potvin & C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 3-18). Bern : Peter Lang.

Glasman, D., & Œuvrard, F. (2011). *La déscolarisation.* Paris : La Dispute.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.

Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., & Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d'utilisation.* Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts : a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, *92* (1), 171-190.

Kronick, R., & Hargis, C. (1990). *Who drops out and why ? And the recommended action.* Springfield, IL : Charles C. Thomas.

Moignard, B., & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'Education, 36*(2), 47-60.

Perron, M., & Veillette, S. (2011). Territorialité, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire: le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Économie et Solidarités*, *41*(1-2), 104-127.

Plunus, G. (2012). Un exemple de mise en place d'alliances éducatives dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire en communauté française de Belgique. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 207-202). Berne : Peter Lang.

Poirier, M., & Fortin, L. (2013). Evaluation du programme Trait d'Union. Evaluation des effets d'un programme de prévention du décrochage scolaire : le programme Trait d'Union. *Education & Formation*, e-300, 124-139.

Poncelet, D., Pelt, v., Kerger, S., Dierendonck, C., & Mancuso, G. (2013). Compte-rendu et bilan d'une intervention menée dans le cadre de la recherche-action « Partners » visant la mise en place d'actions en direction des familles en vue d'instaurer une collaboration école- famille efficace et constructive favorable à l'accrochage scolaire des élèves. *Education & Formation*, e-300, 142-166.

Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueil : Béliveau éditeur.

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire* (2nd ed.). Québec : CTREQ.

Potvin, P., & Lapointe, R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. Québec : CTREQ.

Robertson, A., & Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire : prévention et interventions. *Revue des Sciences de l'Education*, *31*(3), 687-707.

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *Amercian Educational Research Journal*, *32*(3), 583-625.

Tièche Christinat, C., Baeriswyl, D., Delévaux, O., Savoy, B., Cassagne, J.-M. (2012). De l'identification des facteurs de décrochage par des enseignants aux réponses pédagogiques et structurelles d'un canton suisse (Vaud). In J.-L. Gilles, P. Potvin & C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 109-128). Bern : Peter Lang.

Atelier A8

Dispositifs d'accrochage scolaire

PREVENTION DU DECROCHAGE SCOLAIRE: PREMIERE EVALUATION DE L'ADAPTATION ET EXPERIMENTATION DU PROGRAMME TRAIT D'UNION EN FRANCE

Catherine Blaya*

**Université Nice Sophia Antipolis, France Catherine.blaya@unice.fr*

Résumer long

***Mots clés** : Décrochage-Prévention-Expérimentation*

La lutte et la prévention contre le décrochage scolaire sont une des priorités de la Stratégie Europe 2020 et du ministère de l'Education nationale en France afin que chaque jeune puisse préparer et construire son avenir professionnel et assurer son insertion sociale. La politique nationale tente d'articuler prévention et remédiation et incite les établissements scolaires à prendre des initiatives en termes d'expérimentations pour prévenir le décrochage et encourager la persévérance scolaire. Si nombre d'initiatives se développent peu d'entre elles sont scientifiquement évaluées en termes d'impact tant au niveau des élèves que de la communauté éducative (2020). Nous proposons de présenter l'expérimentation du programme « Trait d'Union » développé au Québec par Laurier Fortin (2012) à partir du programme Check & Connect (Evelo et al., 1996). Ce programme que nous avons adapté au contexte français se centre sur l'identification des jeunes qui cumulent plusieurs facteurs de risque susceptibles d'augmenter la probabilité de leur décrochage. Il s'agit de repérer et identifier les difficultés rencontrées par les jeunes afin de leur proposer un accompagnement spécifique leur permettant de développer une relation significative à l'adulte dans le but de réduire leur probabilité de quitter le système scolaire précocement et/ou sans diplôme. Le programme repose sur un modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire qui est le résultat de la conjonction et du cumul de facteurs familiaux, individuels, individuels et scolaires. Le modèle s'appuie sur le fait qu'il n'existe pas un seul type de décrocheurs mais différentes typologies et que par conséquent il est nécessaire d'adapter et d'individualiser l'accompagnement des jeunes en difficulté en fonction de leurs caractéristiques (Prevatt et Kelly, 2003 ; Poirier, Marcotte et Joly 2010). Selon les recherches précédentes, les programmes les plus efficaces sont ceux qui sont multidimensionnels et qui prennent en compte simultanément les différents contextes du jeune (personnel, familial, scolaire et social). Outre les jeunes, il s'agit aussi de permettre aux adultes de l'établissement de développer des compétences en termes d'analyse des besoins, adaptation du suivi des élèves et aux enseignants. Aussi le programme se décline-t-il en deux phases « TRAIT » et « UNION » et sert plusieurs objectifs :

1. Former les accompagnateurs à suivre une démarche probante et à enseigner des pistes spécifiques pour intervenir de façon différenciée selon les difficultés d'engagement scolaire de l'élève;
2. Créer une relation significative entre l'élève à risque de décrochage scolaire et son accompagnateur par le biais d'un accompagnement structuré et régulier pour favoriser l'engagement et la persévérance scolaire;
3. Observer et agir en prévention, à l'aide du suivi d'indicateurs de désengagement (TRAIT) et permettre la mise en place d'objectifs et de stratégies individualisées adaptées aux difficultés scolaires des élèves concernés.
4. Évaluer les progrès de l'élève et ajuster le programme en fonction de ses besoins
5. Assurer un suivi des interventions et actions menées pour assurer une démarche rigoureuse et objective et informer le pilotage du projet et le travail d'équipe (UNION).

L'expérimentation menée dans un établissement d'enseignement secondaire inférieur d'une ville moyenne comprend différents volets dont la formation des enseignants, l'identification des élèves et l'accompagnement des jeunes en difficulté et leur suivi individualisé marqué par une rencontre bimensuelle avec un enseignant tuteur avec lequel chaque élève aura identifié ses besoins et fixé un objectif à prioriser. Sur 200 élèves évalués à l'aide du logiciel de dépistage du décrochage scolaire créé par Fortin et Potvin (2007), 22 élèves ont été identifiés comme présentant un risque de décrochage.

De leur côté, suite à la présentation du programme par notre équipe 20 enseignants se sont portés tuteurs volontaires et ont bénéficié de la formation théorique quant au décrochage scolaire et pratique quant à l'accompagnement des élèves et l'utilisation des outils proposés par le programme. L'ensemble de la démarche est piloté par les chercheurs impliqués.

Notre objectif était non seulement d'adapter et d'implanter Trait d'Union mais aussi d'évaluer son impact tant au niveau des élèves qu'à celui des enseignants en termes de prévention du décrochage, de qualité de l'implantation et d'effets sur les adultes impliqués. Nous présentons les premiers résultats de cette démarche d'évaluation réalisée à partir de focus groupes avec les 21 enseignants tuteurs et d'entretiens individuels avec les élèves impliqués (N=10). Les données recueillies à ce jour confirment l'hétérogénéité des élèves à risque de décrochage et de leurs besoins en termes d'accompagnement. En effet, sur les 22 élèves à risque pris en charge,

Outre le fait que la démarche proposée par le programme a suscité un intérêt certain au sein de l'équipe éducative (21 enseignants sur 38 ont désiré participer à l'accompagnement), ce qui dénote une forte motivation au niveau des adultes de l'établissement, nous constatons un niveau de satisfaction important au niveau des élèves qui se sentent reconnus et ont le sentiment que l'on s'intéresse à eux et à leur avenir. Du côté des enseignants, une véritable dynamique d'équipe s'est enclenchée. Si cela ne permet pas d'anticiper sur l'impact positif du programme en termes de prévention du décrochage scolaire, ce que nous évaluerons en T3, au moment de l'évaluation des élèves en fin d'expérimentation à l'aide du même logiciel que celui pour le dépistage, la dynamique impulsée semble toutefois fort positive.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Paris : De Boeck.

Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. & Thurlow, M. (1996). *Keeping kids in school: Using Check & Connect for dropout prevention*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Fortin, L., & Potvin, P. (2007). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire* [Logiciel informatique]. Québec, Canada: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

Poirier, M., Marcotte, D. et Joly, J. (2010). La dépression chez les adolescents : Une recension des programmes de prévention et d'intervention. *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive, 15*,15-29.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, *36* (3), pp 219-231.

Prevatt, F., Kelly, D. (2003). Dropping out of school : A review of intervention programs. *Journal of School Psychology 41* (2003) 377–395

S'INSPIRER DES ETABLISSEMENTS QUI PRATIQUENT L'ACCROCHAGE SCOLAIRE ACTIF POUR TROUVER SA SOLUTION

Muriel Epstein*

** Transapi, muriel.epstein@transapi.fr*

Résumé. *Nos travaux de recherches portent sur la construction d'un projet innovant d'accrochage scolaire, Transapi. Afin de concevoir ce projet, nous nous appuyons sur l'observation d'expérimentations dans différents établissements du secondaire (collège et lycée) de dispositifs de prévention du décrochage scolaire. Nous proposons de synthétiser les expériences que nous avons observées et qui nous ont conduites à choisir certaines options pour notre propre dispositif. Après les avoir décrites, nous expliciterons en quoi elles ont fonctionné, leurs points communs et leurs originalités. L'objectif de cette communication est de rappeler qu'une cause importante du décrochage scolaire est la non appartenance au groupe et d'étudier des expériences réussies d'accrochage pour pouvoir s'en inspirer.*

Mots-clés : *expériences, organisation, accrochage scolaire, groupe*

---

1. Introduction

L'objectif de cette communication est de rappeler qu'une cause importante du décrochage scolaire est l'absence d'appartenance au groupe et d'étudier des expériences réussies d'accrochage pour pouvoir s'en inspirer.

En France où le décrochage scolaire est une priorité gouvernementale, les établissements s'outillent pour pouvoir suivre les jeunes[1]. Des Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) ont remplacé les MGI (Missions générales d'insertion) dans toutes les académies, et celles-ci ont construit des techniques de repérage des signes avant-coureurs du décrochage scolaire. Notamment au moyen de questionnaires de type « lycam » (« le lycée ça m'intéresse[2] »). Le décrochage scolaire est un processus, souvent long, qui peut donc être repéré et contrebalancé dès les premiers avertissements. Le temps moyen de décrochage en 2011 était de 30 mois (Geste 2011). Ce temps correspond à la période pendant laquelle un jeune commence à être très absent, et à son errance avant de retrouver une institution, que cette institution soit une mission locale, une structure de raccrochage, pole emploi, ou autre.

Du côté des jeunes, ce temps correspond à une période extrêmement douloureuse, de dépression, de « gâchis » comme le décrit dans *La Galère* François Dubet dès 1987. Des travaux de recherche (Bloch-Gerde 1998, Millet-Thin 2005, Epstein 2007) ont exploré la diversité des causes du décrochage scolaire. Au lycée, on note en particulier l'orientation et le groupe. Les jeunes qui quittent l'école se séparent ainsi d'une orientation qui ne les intéressent pas et d'un groupe dans lequel ils ne sentent pas ou plus à l'aise. Lorsqu'en octobre d'une année, un jeune décide qu'il n'a pas envie de faire du

[1] On désigne ainsi les personnes âgées de 16 à 25 ans dans la période où l'école n'est plus légalement obligatoire mais le RSA ou la notion de chômage n'est pas non plus prévue.

[2] Il s'agit d'un questionnaire permettant de détecter les élèves à risque de décrochage. Certains établissements les font passer à tous les élèves à plusieurs moments de l'année pour les suivre.

secrétariat, il vient de moins en moins dans l'établissement sans nécessairement réaliser qu'il n'est pas réinscrit l'année d'après. En octobre de l'année suivante, Robert[3], 19 ans, en Bac pro, suivi dans le cadre de notre thèse de doctorat de sociologie, nous avait dit « t'inquiète, je suis juste en retard à l'inscription ». Il ne réalisait pas qu'il n'était plus inscrit ou décroché du système. Le décrochage scolaire est un phénomène continu et silencieux qui ne devient réel pour les jeunes qui le subissent que dans les six mois qui suivent leur seconde année de décrochage, lorsqu'ils ont perdu le contact avec leurs amis encore scolarisés et lorsqu'institutionnellement, ils sont considérés comme « décrocheurs ».

Nos travaux de recherches portent sur la construction d'un projet innovant de prévention du décrochage scolaire et d'accrochage. Nous avons appelé ce projet Transapi pour *trans*, transmission et *sapiens*, le savoir. Afin de concevoir ce projet, et donc d'identifier les invariants des succès, nous nous appuyons sur l'observation d'expérimentations dans différents établissements du secondaire (collège et lycée) de dispositifs de prévention du décrochage scolaire et leurs résultats, tant auprès des jeunes que des équipes enseignantes.

Nous proposons de synthétiser les expériences que nous avons observées et qui nous ont conduites à choisir certaines options pour notre propre dispositif. Dans une première partie nous expliciterons notre cadre d'analyse puis, dans une seconde partie, nous présenterons quatre expérimentations qui nous semblent particulièrement riches d'enseignements. Après avoir décrit ces expériences nous expliciterons en quoi elles ont fonctionné, leurs points communs et leurs originalités et comment nous nous en sommes servi pour notre propre dispositif.

2. Contexte social et théorique

2.1. Le décrochage scolaire : un processus continu

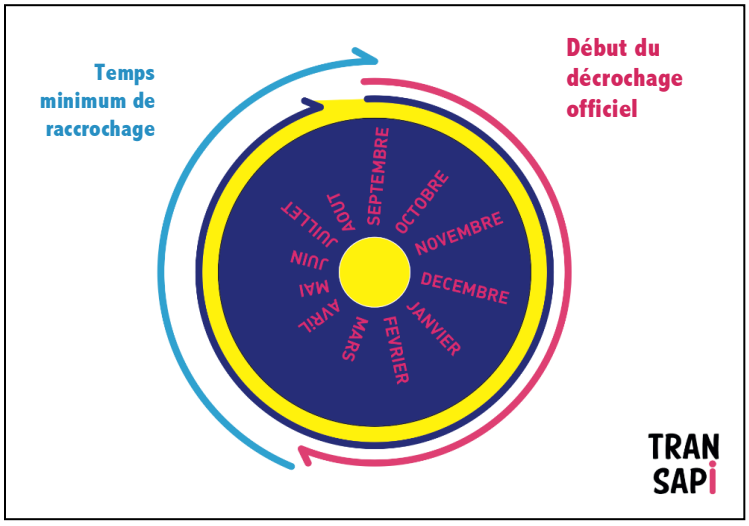


Figure 1 : *Les temps du décrochage*

Le décrochage scolaire est un phénomène continu qui durerait en moyenne 30 mois[4]. D'après nos recherches de suivi de jeunes au présent (cf Epstein 2007), on peut identifier trois périodes dans le décrochage scolaire.

[3] L'ensemble des prénoms utilisés dans le cadre de nos recherches est modifié, pour des prénoms portant les mêmes caractéristiques sociodémographiques (cf Coulmont)
[4] Chiffres issus d'une étude du PRAO, reprise dans mes travaux de thèse, cf Epstein 2011

Dans une première période, qui peut durer un an (ou plus), les jeunes qui décrochent ne s'identifient pas comme tels et ne le sont pas ou peu « officiellement ». Ils sont tout au plus « absentéistes ». Cela correspond à la flèche bleue marine sur le schéma. C'est le « décrochage de l'intérieur » : les élèves se rendent au lycée, voire en cours, mais sont à l'infirmerie ou aux toilettes ou simplement, ils n'écoutent pas.

Dans une seconde période, ils sont « en retard à l'inscription ». Ils ne sont officiellement réinscrits nulle part mais n'étant pas encore « non-inscrits depuis plus de six mois », ils ne sont pas notoirement étiquetés « décrocheurs ». Le stigmate du décrocheur intervient six mois plus tard (donc en mars de l'année suivante) qui constitue la troisième période. C'est pendant cette période que l'élève essaie éventuellement de raccrocher.

Selon le contexte social et familial de l'élève, cette dernière période pourra être plus ou moins longue et durera six mois ou un an et demi voire plus. Cette période est considérée comme terminée lorsqu'il y a un raccrochage social : retour à l'école ou entrée dans le monde du travail, ou inscription dans une institution d'insertion (type pôle emploi).

2.2. Qu'est-ce que le cadre scolaire ?

Les expériences qui vont être présentées ont en commun de travailler sur le cadre. « Le cadre est ce qui procure une sécurité psychique suffisante pour que le sujet puisse assumer l'incertitude du changement auquel il a pourtant à se confronter pour grandir et se former. (…) D'où la nécessité, pour le cadre, de ne pas rester implicite, mais au contraire de s'expliciter clairement, sans contradiction, avec rigueur, mais sans rigidité, comme à se maintenir sans défaillance, en début des attaques dont il fera nécessairement l'objet de la part des éduqués ou des formés » explique Dominique Ginet lorsqu'il définit l'école en tant que cadre[5].

Pour notre analyse, le cadre spécifique et essentiel est celui de la forme scolaire. Dans le dossier du volume 112 de la *Revue française de pédagogie* coordonné par Guy Vincent sur le thème « L'éducation prisonnière de la forme scolaire », la définition suivante donnée par G Vincent, B Lahire et D Thin de la forme scolaire est proposée : « c'est la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre ou d'apprendre selon les règles, ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin ».

On peut y ajouter les rappels de Michel Foucault dans *Surveiller et Punir* sur les origines jansénistes de l'organisation spatiale des classes et de la discipline. La forme scolaire évoque donc également, à notre sens, une discipline et une organisation dans l'espace. Ainsi, pour innover faut-il réussir à sortir de cet espace séparé et réintégrer l'espace « d'ensemble », ce que proposent notamment les formations professionnelles ou les stages en immersion (tels que les stages en entreprises).

Il existe aujourd'hui, pour les élèves des ESPI (Etablissement Scolaire Public Innovant) une tension entre une demande explicite de la part des élèves de formes scolaires tout en y étant réfractaires. La coordinatrice d'un établissement alternatif parisien explique « Lorsqu'on ne fait pas un 'vrai' cours, ils ne sont pas dans un 'vrai' lycée mais si on fait un vrai cours, ils ne sont pas venus là pour ça ». Au micro-lycée, les enseignants expliquent constituer un « dedans dehors » : un espace qui propose de travailler sur cette tension entre la forme scolaire qui n'a pas réussi mais qui reste la norme et l'envie d'apprendre qui existe.

[5] Citation trouvée sur le site de l'école de Saint Didier http://ecole.saint.didier.free.fr/cadre.htm

Finalement, la grille de lecture pour les quatre expérimentations sera autour de ses variations de la forme scolaire et en particulier :

- le groupe (qui sort de la structure « classe » en permanence) ;
- la mixité sociale et spatiale
- le « faire équipe » côté enseignants
- la logique de projets ou, a minima, des pédagogies actives

3. Quatre expérimentations

Quatre expérimentations nous semblent particulièrement riches d'enseignements dans les détours qu'elles proposent par rapport à la forme scolaire.

3.1. Le CLEPT (collège, lycée élitaire pour tous) de Grenoble,

Le CLEPT est un établissement scolaire public innovant (ESPI). Il existe une trentaine d'ESPI en France, essentiellement des micro-lycées. Le CLEPT est, après les lycées autogérés des années Savary, un des plus anciens ESPI.

Le CLEPT qui a plus de 10 ans, dépend de l'Education Nationale, et accueille des jeunes déscolarisés depuis plus de six mois pour leur faire passer un baccalauréat général. Une douzaine d'enseignants encadrent une petite centaine d'élèves.

Nous y avons suivi des jeunes sur plusieurs années (2006, 2010 et 2011) dans le cadre de recherches doctorales et avons pu assister à des cours. Le CLEPT met en œuvre des processus visant à souder le groupe, à faire réfléchir les jeunes à leur situation, les suivre de près et ce que les enseignants appellent « l'élitaire pour tous », c'est-à-dire le fait d'avoir une certaine ambition. Les jeunes témoignent fortement de la prise en compte du collectif dans leurs motivations. Ils ont d'ailleurs réalisé un film dans lequel plusieurs d'entre eux affirmaient que « réussir à l'école, c'est la réussite de tous les élèves ».

La structure classe de cet établissement est légèrement flexible, c'est-à-dire qu'il existe des cours (de méthodologie, d'ateliers, de réflexion sur la vie de l'établissement) qui regroupent les élèves hors d'une structure de classe par niveau.

Le groupe est travaillé à la fois au niveau de ce qui est, au lycée autogéré de Paris, appelé « un groupe de base » et qui correspond d'assez près à la structure classe « usuelle » mais d'autres groupes d'inscription existent : les heures de méthodologie, de projets, etc. permettant d'autres affiliations.
Les professeurs de cet établissement, comme des autres ESPI, sont dans une dynamique de recherche et, également comme dans les autres ESPI, organisés en autogestion, c'est-à-dire avec une personne coordinatrice mais sans personnel administratif (proviseur, CPE, etc.).

R. Deprés et R David, enseignants au CLEPT racontent dans les *Cahiers pédagogiques*[6] : « *dans notre fonctionnement, les regroupements d'élèves varient au cours de l'année et peinent souvent à constituer un collectif identifiable auquel on appartient (alors qu'on se reconnait aisément comme membre du CLEPT). En multipliant les groupes fréquentés (modules, ateliers, etc.) nous « détricotions » telle Pénélope l'ouvrage quotidien de la dynamique de classe. Il était souvent difficile de faire vivre la classe dans sa logique propre : les logiques individualistes ou instrumentales pouvaient dominer, rendant hasardeux le raccrochage scolaire, ainsi que les apprentissages. Certaines logiques de résistance se développaient, réactivant la « lutte des classes » (celle qui voit les élèves résister aux*

[6] David R, Deprés R (2010) « Investir la vie de classe », *Les cahiers pédagogiques*, n°481, p49-50

attentes des professeurs, et finit par constituer un affrontement de blocs, où les élèves sont contraints de choisir entre résister et collaborer) que nous souhaitons désamorcer. Affaiblir ainsi la structure classe allait à ainsi à l'encontre d'un principe auquel nous tenons, le caractère essentiellement collectif de l'apprentissage, les vertus de l'hétérogénéité des élèves, comme des profs : ensemble on apprend mieux, on apprend autrement ; se créent des solidarités essentielles dans l'apprendre ».

Ils expliquent plus loin dans le même article[7] : « Notre travail n'est pas d'apaiser les tensions (…) [mais de] maintenir vive la tension du désir d'apprendre » La vie de classe n'est pas modelée par l'absence de tensions ou de routine mais par la mise en dynamiques de celles-ci à des fins constructives. Etre élève devrait être « s'élever » : il faut réussir à changer la question du bon ou mauvais élève en « devenir élève ».
La vie de classe consiste à recenser les obstacles dans la communication entre les élèves et organiser la parole.

3.2. Un lycée agricole innove avec des temps « sans classe »

La seconde expérience avait comme objectif de faire diminuer le décrochage scolaire.
Il s'agit d'un lycée agricole du centre de la France qui a mis en place une organisation différente (sans classe). L'expérimentation a été rapportée lors des journées de l'innovation de mars 2013 par deux des enseignants.

Il s'agissait de proposer aux équipes pédagogiques et aux élèves de créer des « heures d'indivision ». Les durées des cours sont raccourcies de une heure à 50 minutes afin de dégager trois heures d'indivision par semaine. Pendant ces heures, les élèves de toutes les classes sont ensemble, regroupés selon leurs besoins, avec des enseignants « tournants ». Concrètement, les élèves sont par « ilots » de 4 ou 5 et des enseignants affectés selon les heures passent les aider à travailler ensemble les leçons qu'ils souhaitent réviser.

Les élèves expriment au préalable les points qui leurs sont nécessaires, points qui seront travaillés, hors la classe, dans des groupes. Le lycée témoignait de l'effet très positif de cette façon de faire pour limiter le décrochage scolaire : aucun élève n'avait encore quitté l'établissement depuis le changement d'organisation, ce qui ne s'était pas vu les années précédentes.

Cette expérience permet, là encore, de faire varier les groupes d'inscription : avec d'une part une inscription en classe, et d'autre part une inscription dans un groupe global.

3.3. Un lycée professionnel de la région Rhône-Alpes créé un projet transversal

Le lycée professionnel qui va être présenté a été étudié lors de l'évaluation des plans de luttes régionaux contre le décrochage scolaire que nous avons réalisée dans le cadre d'une mission de conseil en 2011. Il s'agissait d'un établissement relativement important par rapport aux deux précédents (plus de 500 lycéens) avec une structure administrative complète composée notamment d'un proviseur, d'une adjointe, etc. L'établissement était victime de sa mauvaise réputation (liée à un assassinat) et de filières créant un sentiment de frustration important. En particulier, la filière « mode » attire des jeunes femmes voulant être stylistes alors qu'elle prépare à un métier industriel avec au mieux de la retouche. De même, la filière « commerce » dont les apprentissages restent très proches des enseignements « scolaires » usuels est fréquemment frustrante pour les élèves qui espéraient du concret.

[7] Ibid.

Dans certaines filières, telles que la filière mécanique par exemple, les élèves peuvent « souffler » en atelier car ils manipulent des machines et des choses concrètes. Au contraire, en secrétariat, en commerce, ou en gestion, les lycéens continuent d'apprendre l'orthographe ou les mathématiques. Ils ont alors le sentiment d'échouer dans tout ce qui est scolaire et que ce qu'ils apprennent au lycée « ne sert pas dans la vraie vie ».

La proviseure adjointe a proposé un projet humanitaire à ses élèves des filières mode et commercial, en lien avec leurs apprentissages. Le principe était que les jeunes de la filière commerciale achètent du tissu en Afrique et le revendent, sous forme de vêtements cousus par la filière mode, au profit d'un organisme caritatif de soin. Le tout avec remise du chèque à un médecin en présence de la presse et, l'année suivante, compte-rendu de ce qui a pu être fait et photos des enfants soignés grâce à l'argent récolté.

Le niveau de la formation ne s'est pas amélioré, mais la motivation et l'assiduité des jeunes ont été sans commune mesure avec les années précédentes. L'établissement a vu tous ses élèves rester jusqu'à la fin de l'année pendant les deux années qu'a duré cette expérience, ce qui n'était pas usuel.

3.4. Un collège aménage son rythme scolaire

La dernière expérience est intéressante car l'accrochage scolaire était un effet secondaire imprévu. Elle a été étudiée lors de l'évaluation du dispositif « cours le matin, sport l'après-midi » (GESTE 2012). Un collège rural très isolé et de petite taille (moins de 200 élèves et moins de 17 enseignants) a modifié ses emplois du temps et son organisation spatiale. Outre la question du rythme, il s'agissait de créer de la mixité sociale dans l'établissement et d'homogénéiser les temps de présence pour limiter les sentiments d'injustice. L'augmentation du temps de présence dans l'établissement s'est fait avec la création de projets collectifs inter-classes sur des sujets non directement scolaires (sport, théâtre, etc…).

L'horaire est ainsi passé à 9h-17h pour tout le monde, plus d'heures de permanence, plus d'horaires variables, et standardisation de la journée sur les horaires de ramassage scolaire. La mixité sociale a ainsi été augmentée par deux moyens. D'une part, les élèves qui habitent loin et ceux qui habitent près sont à la même enseigne : il n'y a plus de privilégiés qui repartent plus tôt et d'autres qui attendent. D'autre part la circulation dans l'établissement a été fluidifiée avec des projets qui évitent la ségrégation spatiale génératrice de violence de type « les segpa dans un bâtiment » ou « les latinistes à l'étage ». Ainsi, l'établissement a limité la ségrégation spatiale dedans et dehors de l'établissement et par là même, il a diminué la violence dans l'établissement (cf Epstein 2011).

Un premier « effet de bord » du projet a été une meilleure coordination des enseignants entre eux, parce qu'ils se retrouvent à faire des projets ensemble ou à travailler ensemble. Par exemple, le professeur de mathématiques qui a encadré une activité golf avec ses élèves grâce aux conseils du professeur d'EPS ou le professeur d'EPS qui a donné des cours de théâtre, lui permettant d'avoir un autre rapport avec les élèves.

Si l'on a peu vu d'effets sur les résultats scolaires, l'effet sur l'accrochage scolaire, lui, a été directement perceptible. En effet, les projets ont amélioré l'envie de venir en cours des élèves qui témoignaient que « c'était beaucoup plus sympa de se lever le matin en sachant qu'on allait faire du théâtre » ainsi que le bien être des jeunes et leur équilibre de vie.

4. Les points communs à ces différentes expériences

En reprenant la grille d'analyse proposée en première partie, le cadre d'analyse se subdivise en

plusieurs points :

- le groupe (qui sort de la structure « classe » en permanence) ;
- la mixité sociale et spatiale ;
- le « faire équipe » côté enseignants ;
- la logique de projets ou, a minima, des pédagogies actives.

Le tableau ci-après résume pour les quatre établissements étudiés le type d'action, le rapport au groupe, l'existence d'une mixité sociale et spatiale, la manière de faire équipe des enseignants et l'existence d'une logique de projets.

Tableau 1 : *Résumé des établissements étudiés*

	Le CLEPT	**Lycée Professionnel de Rhône-Alpes**	**Lycée agricole**	**Collège rural**
Type d'actions identifiées	Etablissement innovant	Projet humanitaire	Heures d'indivision	Aménagement du temps scolaire
Groupe/classe	Plusieurs groupes d'inscription dont la classe	Inscription dans la classe et dans l'établissement	Groupe classe + ilots changeant	Groupe classe + groupes d'activités
Mixité sociale et spatiale	Complète (y compris au niveau de la ville)	Spatiale surtout, légèrement filles/garçons avec le travail des filières modes (très féminines) et commercial	Mixité sociale et spatiale le temps des heures d'indivision	Importante grâce à l'harmonisation des activités et des emplois du temps
Faire équipe	Equipe très coordonnée dans son ensemble	Travail collectif des deux équipes enseignantes	Travail collectif le temps des heures d'indivision	Echange de pratiques pour l'organisation de l'emploi du temps
Logique de projet	Oui, à travers des ateliers (cinéma, chorale…)	Oui, grâce à la mise en place d'un projet humanitaire	Pédagogie active plus que réel projet	Oui, à travers des ateliers sportifs ou culturels

On constate que sur ces 4 points, les établissements proposent un cadre scolaire qui permet de faire exister plusieurs groupes d'affiliation pour les jeunes, avec de la mixité sociale et spatiale. Les enseignants, qui travaillent plus collectivement qu'auparavant travaillent dans une logique de projets ou à minima de pédagogies actives.
Il est à noter également que ces quatre projets bénéficient d'une vraie reconnaissance soit locale (le collège rural s'est vu proposer des soutiens de la part d'un club sportif local par exemple), soit nationale (le lycée agricole a été présenté aux journées de l'innovation en éducation), soit médiatique (pour le CLEPT ou le lycée professionnel de Rhône-Alpes par exemple).

Ces établissements sont innovants, reconnus comme tels, et cela constitue un facteur d'appartenance tant pour les enseignants, que pour les élèves. A ce titre, ces établissements ont créé des conditions de réussite qui ne peuvent être étudiées séparément.

4.1. Pourquoi ça marche ?

Au-delà de le reconnaissance dont l'effet est probablement important mais non mesurable dans le cadre de cette étude, nous allons chercher à comprendre qualitativement pourquoi les différentes facettes étudiées permettent un accrochage scolaire.

Le groupe classe est à la fois le cadre des apprentissages et le lieu de socialisation. Plusieurs groupes

d'inscription sont nécessaires afin de faire vivre l'équipe de jeunes dans plusieurs cadres et qu'il puisse en exister au moins un où les jeunes se sentent appartenir et à l'aise. Un groupe est à la fois un fonctionnement collectif et une série de processus ou de tâches. Ces deux niveaux interagissent afin que la classe puisse être le lieu de la construction collective du savoir[8].

La mixité sociale (interne à un établissement) et spatiale (entre les établissements) sont également des facteurs de réussite. En effet, elles évitent la stigmatisation et le sentiment de déclassement. Agnès Van Zanten (2008) montre notamment l'existence de « purges ». Par ce terme, une enseignante interrogée désigne des « classes poubelles » qui accueillent des « élèves » qui n'en ont que le statut mais qui ne font que de la présence au collège (décrochage en phase 1). Réduire cette stigmatisation sociale tant à l'intérieur d'un établissement qu'entre les établissements améliore notablement la poursuite d'étude (Epstein, 2009 ; Merle 2012).

Que les enseignants fassent équipe est à la fois une nécessité et un questionnement. Les enseignants se nourrissent de l'équipe, mais témoignent souvent que « ce n'est pas pour autant que c'est facile ». Néanmoins la constitution d'une équipe permet entre autre de faire de l'analyse de pratiques (qu'elle soit ou non formalisée), et donc d'améliorer et d'harmoniser les pratiques pédagogiques. Il est à noter (Geste 2012) que le portage du projet et la cohésion de l'équipe vont généralement de pair, et limitent l'essoufflement tant du projet que des équipes.

D'une manière générale, la logique de projets appelle une pédagogie active. Par exemple lorsque le lycée rural propose à chaque élève d'exprimer son besoin, les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage et ne le subissent plus. Plus les élèves sont décrocheurs plus la tension est forte entre un projet de court terme et le long terme. Les jeunes ont du mal à s'engager et se projeter. Néanmoins, le fait d'aménager les cours avec tous les jours du théâtre ou du sport permet aux élèves d'avancer et d'aller en cours le matin pour l'activité de l'après-midi. Enfin l'évaluation est une composante essentiel de tous ces projets innovants de raccrochage scolaire tant pour le regard extérieur que pour la dynamique de recherche qui permet de mobiliser les équipes.

4.2. Comment réutiliser cela pour Transapi ?

A Transapi, nous avons souhaité réfléchir à la fois à la forme scolaire, au groupe classe, à la prévention du décrochage scolaire, au faire équipe, à la mixité sociale et à la logique de projet et nous sommes arrivés à l'idée suivante :

- Proposer des permanences dans des cafés qui deviennent des tiers-lieux d'apprentissage ;
- Passer dans les établissements pour proposer aux lycéens d'aider leurs camarades déscolarisés en créant des cours en ligne, sous forme de vidéos que l'on télécharge sur des plate-formes sur Internet.

Le premier projet (de tiers lieux numérique) permet de créer de la mixité sociale et rejoint l'idée de « temps d'indivision ». En accueillant des jeunes décrocheurs ou non dans un même espace, non stigmatisés, nous permettons à chaque élève d'apprendre ensemble mais à son rythme et de fait, pour notre première année, nous avons accueilli plusieurs enfants « précoces » mais aussi avec des handicaps (phobie scolaire, dyslexie, etc.).

Le second projet, TransiMOOC, a reçu le prix du projet le plus innovant décerné par France Université Numérique (sous le patronage du ministère de la recherche). Pour sa première année, environ 200 jeunes de toute la France ont contribué à la création de vidéos en ligne. De fait, aujourd'hui le numérique est également un moyen d'explorer le travail autrement, ensemble, l'entraide entre les

[8] cf. n° 481 des C*ahiers pédagogiques* ou la « team T ES2 » de Jérémie Fontanieu, professeur à Drancy relayée par exemple là http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quand-Kery-James-rencontre-Pierre-Bourdieu-8933

jeunes et de constituer des groupes variables, où chaque jeune peut avancer individuellement et collectivement, avec des pédagogiques actives, sans que la structure de base soit la structure « classe ». C'est une piste que nous explorons à Transapi, sur un mode « recherche-action ».

Nous pensons ajouter des ateliers qui permettront, nous l'espérons de proposer d'autres cadres de travail et d'apprentissage autrement aux élèves. Nous manquons, faute de moyens financiers (nous sommes essentiellement bénévoles), de temps pour constituer une équipe. Nous comptons cependant :

- Etre innovant et reconnus comme tels ;
- Evaluer nos actions dans une dynamique de recherche et de remise en question ;
- Créer de la mixité sociale et spatiale en accueillant les jeunes d'où qu'ils viennent ;
- Proposer des pédagogies actives (et éventuellement des projets).

De sorte que les jeunes puissent apprendre en dehors de la forme scolaire que ce soit en prévention du décrochage scolaire ou dans une logique de raccrochage.

5. Références et bibliographie

Bloch, M.C. & Gerde, B. (1998), Association La Bouture*. Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale.

Bonnéry, S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°167 , p13-23.

Carei, Y. (2007). *L'expérience des collégiens, ségrégations, médiations, tensions*; Presses Universitaires de Rennes

Coulmont, B. (2011). *Sociologie des prénoms*. Paris : La découverte.

Dubet, F. (1987). *La galère*. Paris : Fayard.

David, R. & Deprés, R. (2010). « Investir la vie de classe », *Les cahiers pédagogiques*, n°481, p49-50.

Epstein, M. (2007). *Quand l'école n'est plus obligatoire, le décrochage scolaire au présent*. In actes du congrès IntAREF Strasbourg.

Epstein, M. (2009). « Des ségrégations internes et externes des établissements scolaires » in *Les inégalités socio-spatiales d'éducation*, Communication lors du RT4, Association Française de sociologie Bordeaux.

Epstein, M. (2011). *Parcours scolaire et trajectoires non conformes, quelle part pour l'effet-établissement ? : Une étude de parcours jeunes de 16 à 25 ans dans des établissements traditionnels et alternatifs*, Thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de Philippe Combessie, Université Paris Ouest Nanterre.

Geay, B. (2008). La production de l'ordre scolaire : dispositifs disciplinaires et modes de socialisation. In J.C. Bourdin et al., *Michel Foucault, savoirs domination et sujet.* Rennes : Presses universitaires de Rennes

Geste (2011). Evaluation des plans de lutte contre le décrochage scolaire en région Rhône-Alpes.

Geste (2012). *Evaluation de l'expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi » Annexes au rapport final* http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Eval_cours_matin_sport_am_annexes.pdf consulté le 10 juin 2013

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La découverte.

Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires*. Paris : PUF.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue.* Paris : PUF.

Van Zanten, A. (2008). *La carte scolaire.* Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Vincent ,G. & Lahire, B. & Thin, D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

AGIR SUR LE DECROCHAGE AU LUXEMBOURG : LES ACTEURS, LEURS REPRESENTATIONS ET LEURS ACTIONS

Claude Houssemand*, Raymond Meyers*, Anne Pignault**

** Université du Luxembourg, ECCS, Institute of LLLG ; claude.houssemand@uni.lu*
** Université du Luxembourg, ECCS, Institute of LLLG ; raymond.meyers@uni.lu*
*** Inetop-Cnam, CRTD, Paris et Université du Luxembourg, ECCS, Institute of LLLG ; anne.pignault@uni.lu*

Résumé. *Au Luxembourg, le nombre de jeunes quittant l'école sans diplôme reste important. Il apparaissait donc urgent de proposer des modes d'action inédits. A cet effet, l'Action Locale pour Jeunes (ALJ) a été créée. Les intervenants sont des éducateurs gradués et des enseignants à temps partiel. L'originalité de son action est de se situer à l'interface école-famille-marché de l'emploi. L'ALJ a pour objectif de créer un espace d'encadrement dans lequel le jeune trouve les conditions nécessaires pour réussir sa transition de l'école à la vie active et accéder à une insertion stable. En travaillant à l'interface entre l'école, la famille et le marché du travail, l'ALJ arrive à joindre les ressources de ces trois instances pour les mettre en synergie avec la mobilisation de la motivation des jeunes concernés.*

Mots-clés : *décrochage, raccrochage, école, entreprise, famille*

---

1. Introduction

Au Luxembourg, le problème du décrochage est important, avec des proportions élevées d'élèves qui quittent le système scolaire sans diplôme. Les derniers chiffres publiés sont de 9,2% pour l'année scolaire 2011-2012 (MENEJ, 2014). La complexité et la variabilité des conditions de décrochage nécessitent de nouveaux modes d'intervention des pouvoirs publics. On assiste depuis quelques années à un intérêt plus marqué pour les élèves décrocheurs internes (Millet & Thin, 2005) et non plus seulement pour ceux, plus visibles, déjà sortis du système scolaire. De la même manière, de nouveaux acteurs ont fait leur apparition dans les institutions scolaires pour aider les enseignants dans leur action pédagogique : éducateurs, psychologues, enseignants formés à l'orientation scolaire. Cette intervention est donc plus multifactorielle et tente de couvrir différents fronts, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, et en partenariat avec les différents acteurs concernés. Mais ces nouveaux intervenants ne se limitent pas aux professionnels de l'intervention sociale. Les entreprises et les parents d'élèves sont maintenant reconnus comme des acteurs sociaux de l'éducation et de la formation des plus jeunes. La question qui se pose dès lors à ces alliances éducatives est de coordonner les interventions qui ne sont pas forcément univoques et orientées vers les mêmes objectifs pratiques. Au Luxembourg, on peut reconnaitre ce rôle particulier de coordonnateur de l'action pédagogique et formative des élèves en décrochage à l'Action Locale pour Jeunes (ALJ).

2. L'Action Locale pour Jeunes

L'ALJ a été conçue en 1984 comme projet pilote. Le but était de développer la fonction nouvelle de « l'éducateur-orienteur » ou « tuteur de transition » appelé à favoriser, par le biais d'une action d'animation locale, l'insertion professionnelle des jeunes sans qualification initiale. Aujourd'hui, elle est rattachée au Ministère de l'Education Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENEJ). Une

dizaine de bureaux sont répartis sur tout le territoire, ce qui permet une grande proximité géographique avec les jeunes, mais aussi avec les familles, les écoles et les entreprises.

Schématiquement, les interventions de l'ALJ se situent dans les écoles, d'une part, et en milieu ouvert, d'autre part. Dans les lycées, on peut citer l'organisation de stages en entreprise pour les élèves en fin d'obligation scolaire, le dépistage des adolescents de 15-16 ans ne pouvant plus continuer leurs études, le conseil et l'encadrement de ces élèves en vue de les orienter, le dépistage des décrocheurs scolaires en vue de les orienter vers un autre dispositif. Les interventions en milieu ouvert comprennent surtout la prise en charge individuelle des adolescents à partir du moment où apparaissent des difficultés et l'élaboration d'un parcours individuel d'insertion pour un accompagnement personnalisé. Les intervenants qui travaillent à l'ALJ sont des équipes d'éducateurs gradués œuvrant à l'extérieur des écoles. Leurs bureaux ne sont pas dans les établissements scolaires, contrairement à ceux des services d'orientation scolaire. Ils sont aidés par des enseignants des classes inférieures de l'enseignement secondaire technique ayant une formation spécialisée dans les domaines de l'orientation et de l'animation socioprofessionnelles.

3. Nos enquêtes

Afin de comprendre comment cette action éducative fonctionne, nous avons réalisé des enquêtes par entretiens semi-directifs auprès des acteurs concernés par l'intervention de l'ALJ sur le décrochage/raccrochage. Comme toujours, lors d'enquêtes dans des milieux où des conceptions et des valeurs différentes s'affrontent, l'accès aux causes est difficile, celles-ci exigeant une méthodologie expérimentale de type étude randomisée impossible à mettre en oeuvre. D'autre part, même les acteurs les plus proches de la problématique du décrochage/raccrochage ne sont pas toujours les meilleurs témoins pour indiquer le pourquoi de tel ou tel comportement (le jeune qui décroche sait-il au juste pourquoi ?). Bref, nous ne savons pas et nous ne saurons sans doute jamais les causes ultimes du décrochage. Et est-ce finalement si important pour agir ?

Par contre, différentes raisons sont mises en avant, raisons elles-mêmes tirées de grilles interprétatives et de systèmes de valeurs présents sur le terrain. De plus, ces raisons sont saturées de critiques diverses, par rapport auxquelles le chercheur doit se situer. Soit il prend lui-même une posture critique en « déconstruisant » l'action des acteurs, confirmant ou contredisant ainsi les critiques qu'il rencontre amplement sur le terrain, mais n'ayant pas les outils scientifiques pour fonder ses analyses et ses positions. C'est l'attitude qui a prévalu pendant des années en France, autour d'auteurs comme Michel Foucault ou surtout Pierre Bourdieu (Heinich, 2007). Mais cette posture critique interdit de comprendre l'activité critique qui est elle-même amplement mise en oeuvre par les acteurs (Boltanski & Thévenot, 1991), quitte même à ce que ceux-ci reprennent à leur compte les critiques sociologiques. Il est peut-être plus fécond, s'inscrivant dans le courant de la sociologie compréhensive s'appuyant sur la posture de neutralité axiologique initiée par Weber (2003), d'essayer de faire l'inventaire des raisons qui sont mises en avant et d'en montrer la logique interne, comment elles peuvent se contredire ou entrer en alliances (Boltanski & Thévenot, 1991). Le « rapport aux valeurs » de la neutralité axiologique signifie que l'analyse d'une réalité sociale doit tenir compte de la place occupée par les valeurs dans la société analysée, sans porter de jugement normatif sur celles-ci (Weber, 2003).

Nous sommes partis de quelques questions de recherche (Houssemand & Meyers, 2012). Existe-t-il différentes représentations des décrocheurs et du raccrochage au Luxembourg ? Comment appréhender les différentes facettes d'un même problème à partir de ces différents points-de-vue ? Comment l'ALJ gère-t-elle les différentes visions pour réaliser ses missions ? Nous synthétiserons nos résultats ici ; pour un compte-rendu plus complet, voir Houssemand et Meyers (2012).

3.1. Les enseignants du secondaire

Dix-huit entretiens ont été réalisés avec des enseignants de trois lycées techniques. Ces enseignants insistent en général sur le fait qu'il est impossible d'indiquer une cause unique au décrochage, mais que des facteurs jouent souvent ensemble et interagissent. Un aspect qui revient souvent est le triptyque formé par l'intelligence (ou la capacité d'apprendre comme ils auraient plutôt tendance à dire), le travail régulier et la motivation. Par ailleurs, ils insistent aussi sur le manque de soutien et d'encadrement concernant le travail scolaire de la part des familles, ces dernières ne pouvant pas assurer un tel soutien par manque de compétences scolaires ou de connaissances linguistiques (Meyers & Houssemand, 2011).

Par ailleurs, des dysfonctionnements à l'intérieur même du système scolaire sont mis en évidence. D'abord, l'insuffisance des processus d'orientation serait un facteur important. En effet, les élèves en difficulté doivent déjà souvent choisir un métier vers l'âge de 15-16 ans, alors même qu'ils ne sont pas suffisamment préparés et informés sur les possibilités qui s'offrent à eux. De plus, des obstacles particuliers concerneraient la formation en apprentissage, mal organisée, et où manquent souvent des places. Ce serait pourtant la voie la plus adaptée pour ces jeunes, leur permettant d'acquérir une qualification (Meyers & Houssemand, 2011).

En conclusion, les enseignants mettent surtout en avant le volet scolaire et familial du décrochage. Ils sont critiques vis-à-vis du monde familial, vu comme ne socialisant pas suffisamment les jeunes et aussi vis-à-vis de dysfonctionnements de l'école. Par contre, ils se prononcent moins sur les compétences nécessaires pour intégrer le monde du travail.

3.2. Les chefs d'entreprise

Cette partie de l'enquête a été réalisée auprès de 18 chefs d'entreprises tirés au hasard dans un listing d'entreprises qui accueillent des jeunes en apprentissage. Nous voulions surtout savoir comment les patrons voyaient les compétences de ces jeunes sans qualification. A partir des déclarations des personnes, nous avons créé quatre catégories de compétences.

Peu de patrons estiment que les *compétences scolaires* sont nécessaires pour le travail au sein de leur entreprise. Concernant la maîtrise estimée de ces compétences, le point de vue des patrons est mitigé. Les théories professionnelles sont faiblement maîtrisées, la préparation en langue semblerait satisfaisante même si elle pourrait-être améliorée, les compétences en lecture/écriture et en arithmétique seraient bien trop faibles. Pour les *compétences professionnelles*, elles renvoient essentiellement à des tâches logistiques et à la capacité des individus d'appliquer les procédures professionnelles. Les patrons estiment en général que les personnes non qualifiées qu'ils emploient ne maîtrisent pas ces compétences. Cependant, ils soulignent que la maitrise des prérequis techniques n'est pas fondamentale en soi et qu'un apprentissage par le travail peut amener les individus à se les approprier. La *compétence d'autorégulation* renvoie à la capacité de choisir des objectifs et de persévérer pour les atteindre. La plupart des interrogés estiment que cette compétence d'autorégulation est absente chez les jeunes en question. Les *compétences socio-affectives* renvoient notamment à la présentation, la communication interpersonnelle, le respect envers le patron. La plupart des patrons pense qu'elle n'est pas maîtrisée par les personnes non qualifiées.

En conclusion, on constate un certain décalage entre les perceptions des chefs d'entreprise par rapport à celles des enseignants. Alors que ceux-ci relativisent l'importance des acquis scolaires, ils insistent sur les compétences a priori plus « transversales » comme la capacité de s'autoréguler et de s'entendre avec les autres. Ils ont un point de vue critique sur ce qui est perçu comme un manque de discipline et de socialisation, renvoyant à des manques au niveau de la famille et de l'école.

3.3. Les raccrocheurs

Nous considérons un jeune comme « raccrocheur » quand il a repris une formation qualifiante. Nous avons réalisé des entretiens avec cinq jeunes qui étaient dans le cas, afin de voir ce qui les a motivés à reprendre une formation. Le facteur principal qui a motivé le raccrochage à l'école est la prise de conscience du manque de préparation au monde du travail et de l'importance du diplôme. Ces jeunes se rendaient compte, par leur expérience personnelle, qu'ils auraient pu exercer des activités professionnelles plus qualifiées et plus valorisées. Par ailleurs, les personnes ont parlé de l'inadaptation fréquente des solutions pour réintégrer le système de qualification (par exemple : des cours du soir difficiles à concilier avec la vie familiale et professionnelle). En conclusion, on constate que pour les raccrocheurs, c'est souvent paradoxalement la prise en compte accrue des demandes du monde du travail qui les amène à retourner vers des formations scolaires, tout en étant critique vis-à-vis de l'école.

3.4. Les parents

Nous n'avons pas pu réaliser d'entretiens avec des parents, mais nous avons quelques informations indirectes par des contacts informels et par la presse. Pour les parents, c'est surtout l'école qui semble responsable d'une grande partie des problèmes des enfants. On peut le vérifier dans la propension qu'ont beaucoup de parents vivant au Luxembourg de chercher une solution par eux-mêmes. Ainsi, le changement de pays de scolarisation (Belgique ou France essentiellement) est une solution souvent adoptée. Pour les enfants ayant le plus de difficultés avec l'allemand, ce changement peut atténuer le problème linguistique. En conclusion, on a du côté des parents une affirmation du monde familial, une critique vis-à-vis du monde de l'école et une certaine ignorance du monde de l'entreprise.

4. Une logique d'acteurs entre la famille, l'école et l'entreprise

Ce qui suit est une interprétation de nos résultats à la lumière de quelques développements théoriques. Nous avons vu des interprétations et des critiques croisées concernant le décrochage et le raccrochage qui opposent ou rapprochent les acteurs et font qu'ils se situent chacun dans une certaine cohérence de logiques de valeurs. Nous estimons que l'on doit rapporter les déclarations des acteurs à la place et au contexte que ces derniers occupent dans le champ social. Les acteurs ont des objectifs stratégiques plus ou moins explicites, plus ou moins systématiques, et il n'y a entente et collaboration que s'il y a consensus sur quel enjeu pour collaborer (Crozier & Friedberg, 1977). Ce consensus lui-même vient d'une entente, d'une représentation sociale partagée, d'intérêts communs qui émergent au cours de l'interaction. Ces représentations ne sont, elles-mêmes, jamais neutres, mais liées à des conceptions de la grandeur (Boltanski & Thévenot, 1991) : ce qui est grand pour un acteur peut être sans valeur pour un autre et inversement, mais des compromis et des alliances peuvent être nouées. Nous pouvons donc nous demander chaque fois quelle ressource manque à un acteur pour qu'il entre en discussion et en collaboration avec d'autres acteurs. Nous ferons l'hypothèse que c'est particulièrement aux moments de transitions, moments de passage d'une logique d'action à une autre, que ces manques et ces collaborations transversales se manifesteront et aboutiront à des alliances éducatives fructueuses.

Il importe d'abord de cerner les logiques d'acteurs des trois instances qui nous occupent principalement ici, quitte à être un peu schématique, pour faire ressortir les éléments les plus saillants. On peut voir sur le tableau 1 que la famille, l'école et l'entreprise, quoiqu'ayant des recouvrements au niveau des intérêts et des valeurs, fonctionnent néanmoins sur des registres différents.

Tableau 1 : *Logiques d'acteurs et logiques de valeurs*

	Famille	Ecole	Entreprise
Activité principale	Socialisation, relationnel, consommation	Formations disciplinaires	Production de biens et services
Détenteurs de l'autorité	Parents	Enseignants	Chefs d'entreprise
Produit les sujets en tant que ...	Enfants socialisés	Diplômés	Travailleurs compétents
Dysfonctionnements	Mal-socialisation	Echec/décrochage scolaire	Démission, licenciement pour manque d'intégration

En règle générale, la famille a comme objectif la socialisation des enfants. Elle entretient un tissu relationnel centré sur la consommation, l'autorité est détenue par les parents et la famille produit les sujets en tant que jeunes socialisés, c'est-à-dire en tant qu'individus capables de vivre avec les autres et de collaborer avec eux. Il s'agit de ce que Boltanski et Thévenot (1991) appellent la logique domestique. Les dysfonctionnements familiaux qui apparaissent vont alors être le manque de socialisation, voire une socialisation de type pathologique (quand dans des cas extrêmes les jeunes ne peuvent plus s'intégrer dans un milieu de vie normal).

Derouet (1992) a montré que l'école est devenue le théâtre de la coexistence de différentes logiques ou systèmes de valeur, notamment dû à l'intervention croisée de multiples acteurs. En nous en tenant à sa mission principale, « officielle », on peut dire que l'école dispense surtout des formations, essentiellement centrées sur les disciplines scolaires (langues, mathématiques, sciences, histoire, etc.) menant à terme à des diplômes scolaires reconnus par l'Etat et la société. Ici, l'autorité est détenue par les enseignants et directeurs d'école. Quand, pour des raisons diverses, l'école n'arrive pas à jouer son rôle formateur, on assiste à terme à une forme ou une autre de décrochage, c'est-à-dire que le jeune quitte l'école sans avoir acquis un diplôme.

L'entreprise vise essentiellement à produire des biens et services, ce que Boltanski et Thévenot (1991) appellent la logique industrielle, d'ailleurs liée à la logique marchande. L'autorité est détenue par le patron, et l'entreprise produit les sujets comme travailleurs remplissant leur rôle de façon compétente. Quand il y a dysfonctionnement au niveau de cette logique d'acteur, cela se manifeste par des démissions ou des licenciements par manque d'intégration dans ce cadre productif.

On peut ensuite analyser les moments de transition qui interviennent dans le parcours de vie du jeune (tableau 2). Partons de la famille, qui est une instance de socialisation de l'enfant, mais que celui-ci sera amené à désinvestir partiellement pour cette autre instance de socialisation qu'est l'école. Cette transition entre la famille et l'école a de bonnes chances de réussir, si le jeune a une socialisation primaire réussie et qu'il a les compétences sociales demandées pour s'intégrer dans le groupe-classe. De plus, la famille s'intéresse et suit de façon variée la carrière scolaire de l'enfant et donne le soutien nécessaire pour que celui-ci puisse répondre aux exigences scolaires.

Tableau 2 : *Tensions au cours des transitions entre différentes institutions*

Transition	Famille-école	Ecole-entreprise	Famille-entreprise
Réussie	Socialisation primaire réussie	Jeunes ayant les qualifications demandées dans l'entreprise Jeunes ayant les compétences sociales demandées dans l'entreprise	Jeunes ayant une socialisation primaire réussie Jeunes ayant les compétences sociales demandées dans les entreprises
Non réussie	Socialisation primaire insuffisante Désinvestissement Incapacité de répondre aux exigences scolaires (devoirs, etc.)	Jeunes n'ayant pas les qualifications demandées dans l'entreprise Jeunes n'ayant pas les compétences sociales demandées dans l'entreprise	Jeunes ayant une socialisation primaire insuffisante Jeunes n'ayant pas les compétences sociales demandées dans les entreprises
Remédiations	Compétences sociales Compétences disciplinaires	Compétences professionnelles Compétences sociales	Compétences sociales

Tôt ou tard, le jeune devra quitter l'école avec un bagage de formation plus ou moins étendu pour investir le domaine de l'activité professionnelle. A cet effet, le jeune devra non seulement avoir un minimum de compétences et de qualifications demandées, mais il devra montrer les compétences sociales exigées dans cette même entreprise. Parallèlement, le jeune devra faire la transition d'une logique familiale centrée sur le relationnel et la consommation à une logique d'entreprise centrée sur l'efficacité et la production. Là également, une transition réussie présuppose deux conditions, à savoir une socialisation primaire réussie et les compétences sociales nécessaires au travail.

Examinons les cas où ces transitions ne se passent pas de façon harmonieuse ou ne se passent pas du tout, nécessitant éventuellement l'apport d'un intervenant externe. Entre la famille et l'école, cela peut ne pas bien se passer s'il y a une insuffisance de socialisation primaire (l'enfant ou le jeune n'arrive pas à s'intégrer à l'école) ou bien un désinvestissement du suivi du travail scolaire de la part des parents. Ces derniers peuvent éventuellement être incapables de répondre aux exigences scolaires, comme par exemple les devoirs à domicile qui ne sont pas contrôlés. La transition entre l'école et l'entreprise peut être problématique si le jeune n'a pas les qualifications et compétences professionnelles réclamées sur le lieu du travail, ou bien si le jeune n'a pas les compétences sociales demandées. Le passage entre la famille et l'entreprise peut, quant à elle, être également non réussie si les jeunes n'ont pas les compétences sociales nécessaires dans les entreprises.

5. Une étude de cas

Un exemple d'intervention de l'ALJ peut être décrit brièvement à titre d'illustration. Les commentaires explicatifs renvoyant aux logiques d'acteurs et aux logiques de valeurs sont ajoutés entre crochets. Christian (le nom a été changé) est un jeune qui a quitté l'école à la fin de sa scolarité obligatoire, après avoir déjà redoublé deux fois durant sa scolarité. Au niveau de l'école, les apprentissages avaient atteint une limite, il arrivait assez systématiquement en retard et il n'avait plus de perspectives scolaires [Limites de l'institution scolaire au moment où se pose la question de la transition vers l'emploi]. Après être resté quelques mois chez les parents, le jeune se présente finalement après un nième appel de l'ALJ. Le jeune commence à se lasser de regarder la télévision et de ne savoir que faire de ses journées, tandis que la famille s'impatiente mais ne sait pas à qui s'adresser pour trouver un emploi [Limites de l'institution familiale et de la socialisation primaire]. Avec l'aide de l'ALJ, Christian s'inscrit à l'Administration de l'emploi (les Services publics de l'emploi luxembourgeois), ce qui lui donne la possibilité de suivre un stage rémunéré [Médiation avec l'ADEM - elle-même intermédiaire entre individu et emploi]. Après quelques entretiens avec le jeune, l'éducateur gradué le persuade de faire un stage dans une petite entreprise avec laquelle il a entretenu des contacts suivis depuis des années [Médiation avec le patron représentant du monde de l'entreprise]. La famille et le patron de l'entreprise sont d'accord qu'il est surtout important d'apprendre au jeune à adopter une certaine régularité dans son comportement. Lors d'une réunion commune entre les parents, le jeune et l'éducateur gradué de l'ALJ, on se met d'accord pour tenter l'expérience [Médiation avec parents, patron, jeune - dans le sens d'une prise en compte de la logique de l'entreprise]. Les débuts sont difficiles, et plusieurs contacts sont nécessaires pour aplanir les difficultés. Mais Christian se sent suffisamment valorisé par sa nouvelle position de celui « qui gagne de l'argent » pour s'accrocher [Ressources de l'entreprise au niveau apprentissage de la discipline et salaire]. Il acquiert progressivement une certaine régularité dans ses horaires et son travail. Après la fin de son stage d'un an, le patron décide de l'engager en CDI [Ressources de l'entreprise au niveau apprentissage de la discipline et salaire].

6. Conclusions

Le travail fait par l'ALJ montre d'abord l'intérêt d'une intervention multidimensionnelle, en partenariat avec les acteurs concernés par une problématique elle-même multidimensionnelle et faisant naître des représentations et des valeurs diverses. Ensuite, ce travail montre la nécessité d'une position

d'extériorité par rapport aux principales institutions concernées, à savoir l'école, l'entreprise et la famille. Ainsi, on peut aussi percevoir les éventuelles lacunes des positions de chaque organisme, par exemple quand l'école a tendance à seulement incriminer les parents, ou quand les parents voient le problème seulement à l'école. Il en est de même pour les entreprises qui ont tendance à mettre en avant la préparation scolaire insuffisante des jeunes au monde du travail, sans penser aux nombreuses compétences que l'école transmet quand même tant bien que mal (lire, écrire, calculer) et qui sont vite considérées par les patrons comme allant de soi. S'intégrer dans les rouages de l'école présente le désavantage de perdre cette position d'extériorité, quand le jeune est fatigué du système scolaire, il est bon qu'il puisse s'adresser à une instance qui est perçue comme différente. C'est la même chose pour les parents, quand ils ont l'impression que l'école ne s'intéresse pas à eux ou n'a pas de solution viable à leur proposer face à leur désarroi. Finalement, sans se réduire à cela, l'intervention de l'ALJ revient souvent à une position du tiers indépendant. Les représentants de l'ALJ sont alors amenés à médier entre les ressources et les exigences de trois domaines, en vue de l'avenir du jeune. La reprise d'une communication souvent coupée ou non correctement établie permet un dialogue et un ressourcement mutuel entre des positions d'acteurs qui ne se rencontreraient pas sans cela.

7. Références

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification: Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.

Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice - De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.

Heinich, N. (2007). *Pourquoi Bourdieu*. Paris : Gallimard.

Houssemand, C., & Meyers, R. (2012). Combattre le décrochage au Luxembourg à l'interface de l'école, de la famille et du marché de l'emploi : l'Action Locale pour Jeunes. In J. L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Chirstinat (Eds). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage* (pp. 41-57). Berne : Peter Lang.

MENEJ (2014). *Le décrochage scolaire au Luxembourg : Année scolaire 2011-2012*. Luxembourg : MENEJ.

Meyers, R., & Houssemand, C. (2011). Teachers' perceptions of school drop-out in Luxembourg. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1514-1517. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.321

Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Weber, M. (2003). *Le savant et le politique*. Paris : La Découverte.

Atelier A9 :

Pratique des enseignants et accrochage scolaire

VISER L'ACCROCHAGE : PRATIQUES PEDAGOGIQUES DANS DES STRUCTURES DESTINEES A DES ELEVES OU DES JEUNES EN DIFFICULTES.

Bernard Savoy*, Denis Baeriswyl*

** Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). bernard.savoy@hepl.ch*
** Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). denis.baeriswyl@hepl.ch*

Résumé. *Des structures en Suisse romande sont destinées à des adolescents ou jeunes adultes en difficulté d'apprentissage. Proposant, selon différentes modalités, une scolarité spécialisée ou une préparation à l'entrée en formation professionnelle, elles accueillent potentiellement des élèves en « situation de décrochage ». Ces mesures structurelles mettent en œuvre des projets multidimensionnels intégrant apprentissages scolaires, développement des compétences sociales, alliances de différents partenaires. Ces écoles ont développé des savoir-faire en matière de pédagogies qui sont au cœur des défis majeurs que cherchent à relever les systèmes scolaires pour favoriser l'accrochage. Pour mettre en évidence des conditions favorables à un raccrochage scolaire, nous avons souhaité savoir quelles sont les perceptions et conceptions de 18 acteurs professionnels directement impliqués dans la prise en charge des élèves.*

Mots-clés : *accrochage, modèles pédagogiques, transition, relation.*

---

1. Contexte et questionnement

Afin d'éviter un décrochage scolaire aux adolescents et jeunes adultes en difficulté d'apprentissage ou en échec scolaire, la Suisse romande a développé des structures proposant une fin de scolarité spécialisée et/ou une préparation à l'entrée en formation professionnelle. Ces mesures structurelles mettent en œuvre des projets multidimensionnels intégrant apprentissages scolaires, développement des compétences sociales, alliances de différents partenaires. Ces dimensions sont repérées dans la littérature comme favorisant l'efficacité des prises en charge du décrochage scolaire (Blaya, 2010; Glasman & Oeuvrard, 2011 ; Tièche Christinat, Baeriswyl, Delévaux, Savoy, & Cassagne, 2011). Dans ce pays où l'expression « décrochage scolaire » est encore assez peu utilisée, où des actions spécifiques visant l'accrochage scolaire commencent seulement à se développer à l'école obligatoire et post-obligatoire, où ce phénomène devient une préoccupation politique[1], il était nécessaire de comprendre comment ces écoles réfléchissent aux modèles pédagogiques qu'elles mettent en œuvre ; elles ont de longue date l'expérience du travail avec des élèves qui « résistent » à l'enseignement par leurs difficultés d'apprentissage ou leurs troubles du comportement et peuvent mettre l'intervenant en échec.

Ces structures ont développé des savoir-faire en matière de pédagogie et/ou de pédagogie spécialisée qui sont au cœur des défis majeurs que cherchent à relever les systèmes scolaires prenant en charge les élèves décrocheurs pour favoriser l'accrochage scolaire. Quelles pédagogies développent-elles lorsque les prises en charge classiques semblent n'avoir pas fonctionné ?

[1] La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), les associations patronales, les syndicats et la Confédération se sont fixés pour objectif de ramener le taux des personnes âgées de 25 ans n'ayant pas terminé une formation de type secondaire II au-dessous de 5% d'ici à 2020 (6.3 % en 2011).

Une première étude (Tièche Christinat & al. Ibid.) s'était attachée à analyser les pratiques déclarées dans les présentations écrites de vingt institutions; nous avons souhaité dans celle-ci passer de l'étape des déclarations d'intention aux déclinaisons qu'elles peuvent prendre dans les discours de professionnels : quelles sont les perceptions et conceptions de ces acteurs professionnels directement impliqués et quelles sont les pratiques pertinentes qu'ils déploient ?

A cet effet, nous avons sélectionné neuf institutions[2] et sollicité un responsable pédagogique et un professionnel (enseignant, éducateur, maître socioprofessionnel) directement impliqués au quotidien auprès des jeunes. Nous postulons que par leur position institutionnelle, ces acteurs pédagogiques – tous expérimentés - jouent une partition essentielle dans les projets de la structure et dans les relations qu'ils nouent avec le jeune concerné et avec les partenaires; par ailleurs, ils doivent s'approprier le projet institutionnel, pratiquer une pédagogie basée sur leurs savoirs, leurs compétences, leur expérience et sur des valeurs qui sont en phase (ou non !) avec le projet institutionnel. Ces situations parfois difficiles pour les élèves le sont aussi certainement pour les professionnels qui ne peuvent fonder leurs actions sur des normes telles qu'on les trouve dans les établissements ordinaires, qui doivent faire preuve de créativité tout en prenant en compte les prescriptions qu'impliquent le retour dans le système ordinaire ou l'insertion dans la formation professionnelle.

1.1. Brève présentation des institutions

Les neuf institutions ont été sélectionnées parmi les vingt qui faisaient partie de la première étude. Un équilibre entre structures de la scolarité obligatoire et de la prolongation de scolarité a été recherché, ainsi qu'une certaine diversité des types de prestations. En voici une présentation très succincte :

Scolarité obligatoire (élèves jusqu'à 16 ans) :
- Une classe de Développement (classe dans l'établissement régulier qui regroupe pour certains cours des élèves en difficulté importante).
- Une institution d'enseignement spécialisé qui accueille des élèves avec des retards de langage, des troubles du comportement.
- Un service d'aide à des élèves en difficulté dans l'école obligatoire (mesure d'aide à l'intégration).
- Un centre d'accueil pour élèves avec des troubles importants du comportement placés par le Service de Protection de la Jeunesse.

Prolongation de scolarité (élèves entre 16 et 18 ans en principe) :
- Une structure SEMO, pour Semestre de motivation, qui accueille des jeunes pour développer un projet de formation pendant 6 mois.
- Une structure de prolongation de la scolarité pour des jeunes qui souhaitent approfondir leurs connaissances scolaires et développer un projet de formation.
- Une institution pour des élèves en prolongation de scolarité (Transition Ecole Métier) avec des difficultés d'apprentissage importantes (voire certains avec une déficience intellectuelle légère).
- Un centre médicalisé qui admet des adolescents ayant des troubles psychiatriques.
- Un centre d'orientation et de formation pour des jeunes en difficulté.

2. Des entretiens

Dix-huit entretiens semi-directifs de une heure et demi à deux heures ont été menés dans les neuf institutions. Le questionnement pour la partie qui concerne cette communication[3] porte sur la pensée

[2] Toutes dans le canton de Vaud, un des états qui constituent la Confédération suisse.
[3] Un autre article rend compte de l'analyse des alliances mobilisées par ces acteurs invités à tracer une carte de leurs collaborations sous l'œil de la vidéo (Baeriswyl, Savoy et Tièche Christinat, 2013).

pédagogique des acteurs ; il se focalise sur certains aspects du cadre mobilisé : représentations du phénomène « décrochage », intentions et objectifs de l'intervention, approches pédagogiques privilégiées (modèles), accents (valeurs engagées) et modalités (dimensions pratiques) ainsi que sur les contenus d'enseignement. Il peut se résumer par la question : quelles sont les pédagogies développées afin de favoriser l'accrochage scolaire ? L'entretien se concentre donc sur des déterminants internes au système scolaire (facteurs organisationnels et structurels) et sur les facteurs liés aux interactions entre enseignants et élèves (Gilles, Potvin & Tièche Christinat, 2012 ; Thibert, 2013).

Pour répondre à cette visée compréhensive, l'analyse des discours enregistrés est effectuée par deux condensations successives : une base de données a été développée afin de regrouper des extraits selon les grands thèmes de l'entretien ; des tableaux de catégories définies empiriquement et à partir d'une analyse montante ont ensuite été dressées afin de dégager des mots-clés illustrant les pratiques pédagogiques. L'analyse est uniquement transversale ; dans cette étape de la recherche et pour cette communication, elle ne distingue pas les acteurs (responsable ou intervenant auprès du jeune) mais mise sur la comparaison entre école obligatoire et prolongation de scolarité. Cette distinction s'est construite lors de la première condensation quand nous avons observé que certaines pratiques déclarées étaient déterminées par la finalité de l'institution en regard de la trajectoire scolaire passée et future de ses élèves.

3. Analyse

Les quatre figures qui suivent vont présenter les éléments saillants des discours des professionnels. La colonne de gauche (orange) représente chaque fois une synthèse à partir des mots-clés issus des discours des acteurs de la scolarité obligatoire ; à droite (vert), on relève l'équivalent en situation de prolongation ou de Transition Ecole Métier (TEM).

Notre analyse permet une double mise en évidence : les modèles pédagogiques déclarés interpellent par la multiplicité et la « non conformité » des discours et conceptions avec les modèles courants ; d'autre part les modalités et accents pédagogiques se conjuguent sous les deux lignes de force que sont les restaurations (ou réparation) de la personne et de la pédagogie[4].

3.1. Intentions et objectifs des structures

Pour la scolarité obligatoire, les intentions et objectifs de ces structures se centrent sur la réintégration scolaire ; il s'agit pour atteindre ce but de *restaurer* une image personnelle (estime de soi) parfois mise à mal antérieurement (Tièche Christinat et al. 2011). Les expressions du type *pédagogie de la réussite*, *favoriser la réussite*, etc. montrent l'importance que les professionnels accordent à cette dimension, qui passe souvent dans les discours par le développement de l'autonomie.

Les projets doivent tenir compte des contraintes structurelles du système scolaire et quand c'est possible, l'objectif de la certification de fin de la scolarité est avancé, sésame essentiel vers la suite de la formation professionnelle ou des études.

[4] Nous avions fait le constat dans les structures étudiées (Tièche Christinat & al, 2012) du désir de *restauration*/*réparation* à partir de leur besoin de proposer une alternative au système officiel pour les dimensions relationnelles (la réparation de l'individu) et pédagogiques (des contextes d'apprentissage différents).

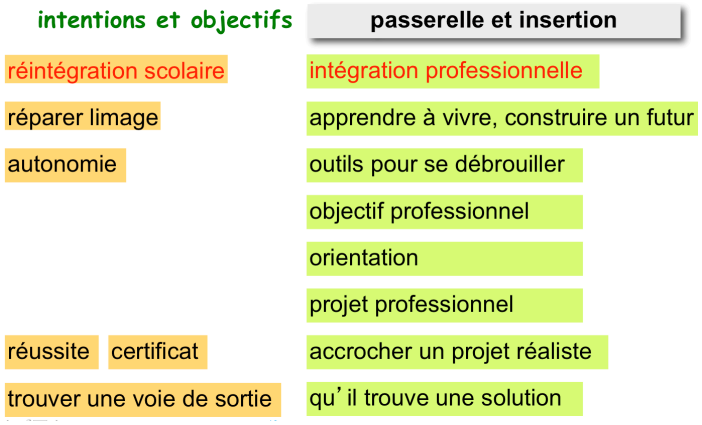


Figure 1 *Des passerelles pour favoriser l'insertion*

Les professionnels des structures scolaires affirment des intentions centrées sur les axes de l'intégration scolaire passant par la certification et de l'autonomie passant par l'image de soi. Les professionnels des structures TEM présentent des objectifs et intentions plus diversifiés, voire détaillés, permettant d'articuler des contingences à court terme, formes d'injonctions sociales - intégration professionnelle, construction d'un projet de formation - et des visées sur le long terme comme les préoccupations larges liées à l'entrée dans la vie d'adulte - apprendre à se débrouiller, à développer un projet de vie, à travailler en équipe, à collaborer.

Les acteurs des deux types de structures se rejoignent en ce qu'ils conçoivent ces structures comme des passerelles (Zittoun, 2006) internes au système scolaire pour les unes, entre les mondes scolaires et professionnels/adultes pour les autres, ou comme des temps-parenthèses de reconstruction dans la trajectoire de vie des élèves.

3.2. Modèles pédagogiques

L'histoire de la pédagogie associée aux recherches en psychologie (Crahay, 2006) est jalonnée d'explorations favorisant le développement de nombreuses approches qui se sont déclinées pour certaines en *modèles* ou courants pédagogiques. Les professionnels concernés par cette étude annoncent clairement la nécessité d'adopter des approches qui activent l'élève ou le jeune en difficulté. Cette entrée par l'activité est considérée comme porteuse de sens et mobilisatrice, voire émancipatrice (Tilman, 2004). On l'aborde de manière très concrète, particulièrement dans les structures TEM, par la mise en place d'ateliers permettant l'activation de la main comme alternative à un travail « papier-crayon » connoté comme « scolaire ». Lors des entretiens, cette alternance s'exprime en modalité pédagogique qui a l'ambition de développer une dialogique constructive entre travail sur table et travail sur établi (ou ordinateur, ou activité extérieure, etc.).

Concernant les modèles pédagogiques adoptés, nous constatons que les professionnels des structures de la scolarité obligatoire ne font pas référence à des pédagogies existantes telles que pédagogie de maîtrise, école active, pédagogie institutionnelle, etc. Les propos tenus montrent qu'il ne s'agit pas de simple méconnaissance chez ces professionnels bénéficiant d'ailleurs de solides formations ; nous observons plutôt un besoin de constructions pédagogiques situées, proches des besoins des structures ou des jeunes ; les répondants revendiquent des constructions pédagogiques singulières qui correspondent aux spécificités de leur contexte.

Le besoin de *diversité des approches* est présent dans tous les discours, alors qu'il n'est pas souvent

fait référence à la *différenciation* pourtant d'actualité dans la littérature professionnelle et dans la formation. Le recours à des projets personnalisés, aux objectifs d'apprentissage individualisés, dispense certainement les professionnels de cette référence.

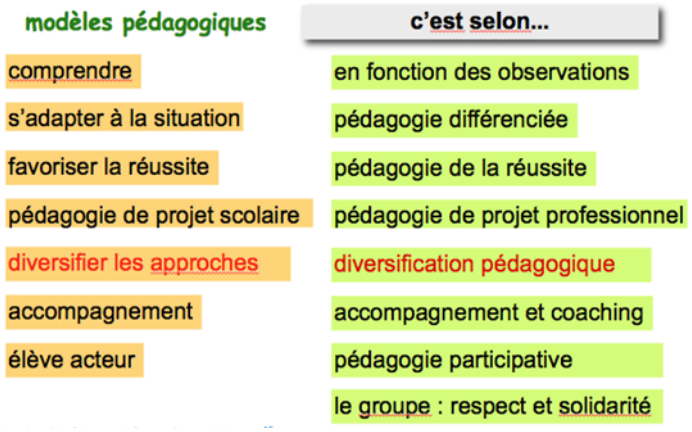


Figure 2 *Des modèles pédagogiques*

Dans les structures TEM, on mise sur la présentation organisée de savoirs préprofessionnels, se déclinant en savoir-être et savoir-faire : il s'agit de préparer les jeunes à des exigences futures qui passent autant par le développement des connaissances que par le développement d'attitudes sociales adaptées à leur futur contexte.

Des modèles classiques y sont plus souvent évoqués : pédagogie différenciée, pédagogie de projet, dans ce cas spécifique à la construction du projet professionnel ; ce dernier se développe dans une tension entre les « projets irréalistes » selon l'expression d'un acteur et les contraintes de la réalité comme les exigences des formations désirées par exemple.

Des « pédagogies de l'accompagnement » sont évoquées, plusieurs fois et peuvent prendre la forme du « coaching », qui marque la dimension individualisante de la prise en charge. L'appui sur le groupe est pris en compte et se joue autour de valeurs comme la participation, le respect, la solidarité.

3.3. Réparation et développement de la personne

Lors de la première étude à partir de traces écrites dans vingt institutions (Tièche Christinat & al., 2012), nous avions constaté l'attention portée sur l'élève en tant que sujet potentiellement fragilisé par ses difficultés ou ses échecs :

En complément à 1'adaptation structurelle, un accent est également posé sur une réparation possible de l'individu. Le décrocheur ainsi que les élèves ayant des difficultés sont également considérés comme étant des victimes ou des écorchés du système. Le développement individuel apparaît réellement comme un moyen d'ancrage psychosocial et culturel. Cette idée de réparation de la personne s'appuie sur une prise en compte des besoins et souffrances. (p. 122)

Dans les discours des répondants de cette étude, cette sensibilité se manifeste, dans les deux types de structures, par la préoccupation importante accordée à la relation pédagogique : elle doit être fondée sur la confiance, sur la valorisation des travaux, voire sur la valorisation de la personne elle-même. Les activités déployées doivent favoriser l'autonomie, la responsabilisation. Un accent est mis sur l'importance d'une restauration de la relation d'apprentissage.

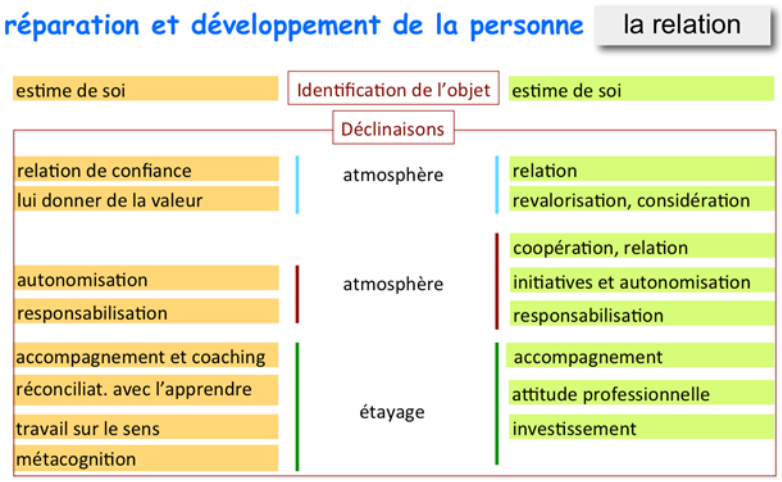


Figure 3 *Réparation de la personne et gestes professionnels*

3.4. Réparation de la pédagogie

Nous avons mis en évidence plus haut à propos des modèles pratiqués, le fait que les professionnels font peu référence aux modèles connus et qu'ils préfèrent avancer des constructions pédagogiques personnalisées construites selon les besoins du contexte.
L'alternance entre activités dites scolaires (souvent en classe) et ateliers (centrés sur des techniques ou sur le développement de capacités transversales) favorise une dialogique propice à la construction des connaissances tout en développant des compétences diversifiées.

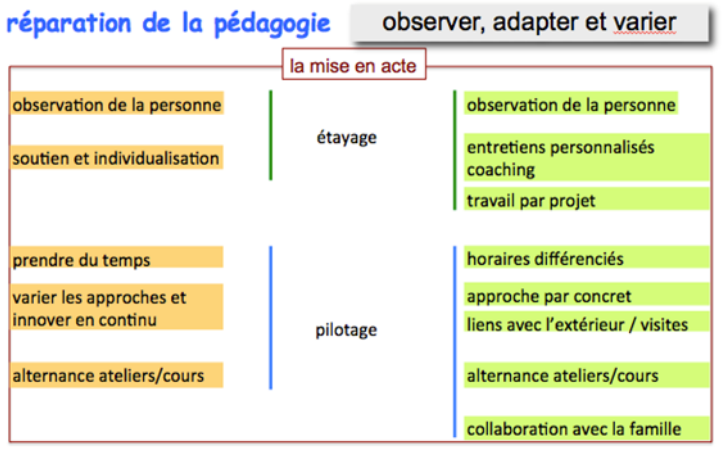


Figure 4 *Réparation de la pédagogie et gestes professionnels*

La contextualisation des modalités et accents pédagogiques permet de repérer un travail de fond portant sur les représentations de l'action par le professionnel. Dans les faits, la pédagogie est systématiquement interrogée en termes de modalités d'action.

La centration sur la personne ressort distinctement, comme une déclinaison de la formule « l'élève au centre » ; elle reprend en cela le credo des fondateurs des pédagogies actives qui s'adressaient à l'enfant derrière l'élève. Les professionnels observent que cette centration sur la personne nécessite de la connaître, de prendre en compte sa singularité et son idiorythmie. Or pour connaitre, il est nécessaire

de « se pencher sur », d'observer et d'écouter la personne pour la comprendre, ce qui nécessite un temps d'adaptation mutuelle. En bref, porter de l'attention en tant qu'une valeur mise en actes par la construction d'une relation pédagogique faite de confiance et de reconnaissance.

Dans certains contextes, cette centration sur la personne se positionne comme un travail collectif en visant le déploiement d'une atmosphère de travail faite de respect et de solidarité. La *pédagogie du groupe* décrite par un enseignant va dans ce sens en cherchant la construction délibérée d'un sentiment d'appartenance scolaire comme condition à une construction de connaissances. Cette approche, loin d'être antinomique avec l'individualisation, tend à permettre à l'élève une reconstruction de ses rapports avec les autres et une détente du climat de travail dans le contexte scolaire.

Ce qui semble significatif, c'est le besoin affirmé de réparer l'approche pédagogique en visant la réparation de la personne, de son rapport au savoir, au collectif, au projet de formation. Pour cette raison ressortent des mots-clés tels que diversification, variation, innovation, alternance ou collaboration. Autant de concepts plus difficiles à mobiliser dans les systèmes de formation réguliers et qui s'avèrent ici fondateurs d'une prise en charge allant dans le sens d'un accrochage nouveau de l'élève. Cette réparation pédagogique s'affirme par cette posture de bienveillance favorable à la réduction du risque de décrochage (Blaya, 2010).

3.5. Gestes professionnels

Les professionnels entendus ont parlé de leurs postures, ont laissé entrevoir des actions et les gestes professionnels qui les structurent ; Bucheton et Soulé (2009) présentent ces gestes comme désignant « de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupation » (p. 7). Bruderman et Pélissier (2008) signalent les cinq macro-préoccupations que sont *le pilotage* qui peut être didactique, d'autorité ou temporel ; *le tissage disciplinaire ou interdisciplinaire* fait le lien entre un travail antérieur et le travail actuel ; *l'étayage* va aider l'élève à comprendre, l'encourager, le soutenir ; *l'atmosphère* se préoccupe du climat de classe et *le savoir* comme « une macro-préoccupation centrale par rapport aux autres, dans le sens où les macro-préoccupations pilotage, étayage, tissage et atmosphère visent à faciliter l'acquisition de savoirs, de techniques chez l'élève » (p. 25).

Dans les pratiques déclarées des professionnels ayant participé à cette étude, les gestes en lien avec l'atmosphère et l'étayage semblent au cœur des macro-préoccupations permettant la réparation de la personne (voir la figure 3). La relation, préoccupation centrale, se construit dans un climat serein, qui est une variable significative de la contribution à la lutte contre le décrochage comme nous le rappelle le texte de cadrage de ce colloque.

La préoccupation d'étayage en illustre la face de l'interaction qui se joue entre le professionnel et l'élève mais aussi dans la réparation de la pédagogie (figure 4). L'intervenant mobilise ces gestes d'étayage, dont Bruner (1983) dit qu'ils « consistent essentiellement pour l'adulte « à prendre en mains » ceux qui dépassent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. Ainsi la tâche parvient-elle à une conclusion heureuse. » (p. 263). Cet étayage nécessite l'observation de la personne afin de l'aider au plus près de ses besoins en vue de la réussite. Le *travail par projet* (afin de construire un projet professionnel) relève aussi d'un étayage, nécessitant des activités de découvertes des métiers et des formations menées en groupe et en individuel pour ce qui relève des choix de formation à opérer. Enfin, on trouve les gestes concernant le pilotage, geste central pour l'enseignant qui doit apprêter les savoirs.

L'analyse a posteriori effectuée ici à partir de mots-clés synthétisant des pratiques déclarées laisserait

entendre que les gestes concernant l'atmosphère, l'étayage et le pilotage[5] revêtent une importance particulière dans ces contextes. Une recherche dans ces structures resterait à mener pour observer comment les professionnels jouent ces gestes, comment ils les articulent en des formats dont la mise en évidence permettrait certainement une compréhension plus fine des singularités pédagogiques discutées dans cette communication.

4. Conclusion

La recherche comparative de contrastes et similarités dans des structures prenant potentiellement en charge des élèves décrocheurs dans la scolarité obligatoire ou en transition école métier permet de dégager certaines particularités des prises en charge : nous observons dans les deux niveaux (école obligatoire ou passerelle vers la formation) une réappropriation de modèles pédagogiques existants, une recherche de construction de sens de l'apprentissage avec l'élève, une importance donnée à l'observation et à la compréhension de l'élève ainsi qu'à la construction d'une relation de confiance (Lacroix & Potvin, 2009). Les professionnels doivent répondre à l'hétérogénéité des parcours scolaires par une prise en charge personnalisée qui commence souvent par une centration sur la personne.
Ces dimensions se construisent en s'autoalimentant, générant une tension entre dimensions relationnelles et contenus d'enseignement : la centration sur le jeune, personne apprenante, prime sur une centration sur l'élève associée à une catégorie d'âge ou à des contenus déterminés par le plan d'étude. Cette liberté d'action implique une responsabilité parfois lourde que les intervenants souhaitent partager en équipe (Baeriswyl, Savoy et Tièche Christinat, 2013).

Les structures passerelles vers la formation développent certaines spécificités qu'on ne trouve pas dans les structures qui accueillent des élèves en âge de scolarité obligatoire : elles cherchent à développer des potentiels en lien avec les attitudes attendues pour des futurs apprentis telles que des compétences transversales liées à la prise d'initiative, à l'autonomie, au choix professionnel, à la solidarité ; elles mettent l'accent sur des approches concrètes liées au projet professionnel du jeune.

Dans les deux types de structure, de manière similaire, l'expression « sens des apprentissages » revient comme un leitmotiv dans les propos des professionnels pour accompagner le développement identitaire des jeunes dans cette transition (Zittoun & Perret-Clermont, 2002). C'est un enjeu central de l'accrochage scolaire.

5. Références et bibliographie

Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire, l'école en difficulté. Bruxelles : de Boeck

Baeriswyl D., Savoy B. & Tièche-Christinat Ch. (2013). Viser l'accrochage: pratiques pédagogiques et alliances dans des structures destinées à des élèves ou des jeunes en difficultés. *Education & Formation – e-300, Décembre 2013,* 16-26.

Bruderman, C. & Pélissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – L'exemple des langues étrangères ». *International Journal of Technologies in Higher Education, 5(2), 21-33.* Consulté le 12 février 2013 dans http://www.ijthe.org/IMG/pdf/RITPU_v05n02_21.pdf

Bruner J. (1983) *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire.* Paris : Presses Universitaires de France.

Bucheton D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique, vol 3 - n°3, 29-48.*

Crahay M. (2006) Psychologie de l'éducation. Paris : Quadrige / PUF

[5] Et naturellement ceux concernant le tissage, peu évoqués par des effets liés au questionnement des entretiens.

Gilles, J. L., Potvin, P., & Tièche Christinat, C. E. (2012). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne: Peter Lang.

Glasman, D. & Oeuvrard, F. (Ed.) (2004). La déscolarisation. Paris : La Dispute

Lacroix, M.-E., Potvin, P. (2009). Le décrochage scolaire. Consultée le 17 décembre 2009 sur http://rire.ctreq.qc.ca/thematiques/perseverance-et-decrochage/#recherche

Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon. Consulté le 12 septembre 2013 dans

http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr

Tièche Christinat, C., Baeriswyl, D., Delévaux, O., Savoy, B., & Cassagne, J.-M. (2012). De l'identification des facteurs de décrochage par des enseignants aux réponses pédagogiques et structurelles. In J.-L. Gilles, P. Potvin & C. T. Christinat (Eds.), Des alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne: Peter Lang.

Tilman, F. & Le Grain (2004). Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice. Lyon : Chronique Sociale

Zittoun, T., Perret-Clermont, A.-N. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. Education permanente, 36, 2002/1, 12-15

Zittoun, T. (2006). *Insertions, à quinze ans entre échec et apprentissage.* Berne : Peter Lang.

LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS ET EDUCATEURS TRAVAILLANT DANS UNE STRUCTURE AU SERVICE DE L'ACCROCHAGE SCOLAIRE[1].

de Chambrier Anne-Françoise*, Tièche Christinat Chantal*, Chapuis Julien*, Angelucci Valérie*, Liechti Léonie*[2].

* HEP Vaud, Unité d'Enseignement et de Recherche en Pédagogie Spécialisée, Laboratoire Lasalé anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch
* HEP Vaud, Unité d'Enseignement et de Recherche en Pédagogie Spécialisée, Laboratoire Lasalé chantal.tieche@hepl.ch
* HEP Vaud, Unité d'Enseignement et de Recherche en Pédagogie Spécialisée, Laboratoire Lasalé julien.chapuis@hepl.ch
* HEP Vaud, Unité d'Enseignement et de Recherche en Pédagogie Spécialisée, Laboratoire Lasalé valerie.angelucci@hepl.ch
* HEP Vaud, Unité d'Enseignement et de Recherche en Pédagogie Spécialisée, Laboratoire Lasalé leonie.liechti@hepl.ch

---

Résumé : *Cet article présente les résultats d'une étude portant sur la collaboration interprofessionnelle entre enseignants et éducateurs travaillant au sein d'une structure d'accrochage scolaire. Les données, récoltées à travers des focus groupes regroupant chaque profession, décrivent comment les acteurs se répartissent les rôles, le territoire et l'expertise professionnelle au sein de la collaboration de grande proximité qu'ils entretiennent. L'analyse des données recensent également plusieurs conditions estimées nécessaires à une bonne collaboration interprofessionnelle par les participants, conditions allant d'une logique purement affinitaire à une logique plus professionnelle nécessitant une régulation fréquente, en passant par la nécessité d'avoir des points communs et des aptitudes personnelles à la collaboration. Les participants soulignent également le point d'accroche que représente dans cette collaboration la façon différente que les deux professions ont de comptabiliser leurs horaires. Ces résultats sont discutés et éclairés par d'autres travaux portant sur les indicateurs de proximité de collaboration interprofessionnelle et sur les conditions nécessaires à celle-ci.*

Mots-clés : *accrochage scolaire, collaboration interprofessionnelle, structure scolaire*

---

1. Introduction

Pour pallier les difficultés des élèves et soutenir ceux-ci dans leur parcours d'apprenant, l'institution scolaire met en place une diversité de mesures individuelles et collectives. Ces mesures ont comme point de convergence une diversification et une multiplication des professionnels qui ont pour mission d'encadrer l'élève en difficulté et de soutenir les processus d'apprentissage et d'enseignement. Dans le cadre du décrochage scolaire, dont le caractère multifactoriel et complexe est désormais reconnu, la diversité des mesures à adopter semble inéluctable. En effet, Gilles, Tièche Christinat et Delévaux

[1] Cette recherche a été menée grâce à la subvention du Fonds National Suisse de la recherche scientifique n°13DPD3_136975/1

[2] Nous adressons nos remerciements à Alexandra Papastefanou, de la Direction Générale de l'Enseignement pour sa précieuse collaboration lors du recueil de données

(2012) relèvent qu'« en plus des enseignants en première ligne, d'autres acteurs sont donc amenés à intervenir et, en fonction des situations de décrochage et des contextes locaux, on pourra donc faire appel au personnel de l'établissement scolaire, de l'aide à la jeunesse, du secteur de la santé, du monde de la justice, du parascolaire, de la police, etc. » (p.12). Pour l'ensemble des professionnels engagés auprès de l'élève, il s'agit alors d'éviter un morcellement des interventions et de garantir la continuité du parcours de ce dernier. En effet, le manque d'articulation entre les professionnels peut engendrer des chevauchements entre catégories d'acteurs et ainsi nuire au processus de scolarisation (Ebersold, 2010). Il semble donc que pour assurer la continuité et la cohérence du parcours scolaire d'un jeune en situation de décrochage, il soit impératif de travailler à plusieurs et de façon concertée (Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche Christinat, 2011). Par conséquent, les modalités de travail entre les acteurs ont vraisemblablement un impact prépondérant dans la prise en charge des jeunes en situation de décrochage.

2. La collaboration interprofessionnelle et ses conditions

Etant donné le dispositif d'accrochage scolaire que nous étudions, qui fait – comme nous le verrons plus loin – collaborer un enseignant et un éducateur, c'est plus particulièrement à la collaboration interprofessionnelle que nous nous intéressons dans le cadre de ce travail. Cette dernière « est considérée comme étant un type d'interaction qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décision et divers apprentissages. Cette action collaborative implique aussi le respect et l'égalité entre les collaborateurs, les notions de partage, d'interdépendance, d'engagement et d'interaction. » (Beaumont, Lavoie, & Couture, 2010, p. 5).

La collaboration entre différents acteurs au sein de l'école a déjà fait l'objet de plusieurs études et bien qu'il existe une diversité de termes et de définitions pour les qualifier, il est toutefois reconnu aujourd'hui que le métier d'enseignant s'exerce à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (Piot, 2005). Les auteurs intéressés par cette thématique adoptent des perspectives diverses. Par exemple, Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007) distinguent trois modalités de « travail partagé » – la coordination, la collaboration et la coopération – qui s'emboîtent selon le degré d'intensité de partage du travail. D'autres auteurs choisissent plutôt de situer les différentes formes de collaboration sur une échelle d'interdépendance à quatre échelons – l'échange d'informations, l'aide-assistance, le partage et le travail conjoint – (Little, 1990 ; Savoie-Zajc & Dionne, 2001) allant de l'indépendance au niveau le plus exigeant d'interdépendance. Fonteneau (2003) distingue pour sa part la sous-traitance, la coopération, le réseau et le partenariat selon le degré d'implication des différents partenaires, le degré de mélange des différentes cultures professionnelles concernées ou encore l'enrôlement des différents acteurs autour d'un projet commun.

Quels que soient les termes et les modélisations utilisés, nous pouvons dégager plusieurs indicateurs du degré d'étroitesse de la collaboration interprofessionnelle sur lesquels de nombreux auteurs s'accordent. Par exemple, à l'inverse des relations d'indépendance ou de sous-traitance professionnelle, les notions d'action commune (Marcel et al., 2007 ; Mérini & Pont, 2009) ainsi que de représentation globale du projet de la part de chacun des acteurs (Marcel et al., 2007 ; Fonteneau, 2003) sont centrales; elles permettent notamment l'adaptation réciproque des actions entreprises à celles des autres (Mérini & Pont, 2009) ainsi que la régulation du projet lui-même (Fonteneau, 2003). Ces actions collaboratives appartiennent d'ailleurs aux formes de collaborations les plus étroites, coordonnées, agencées (Barthe, 2000 ; Marcel et al., 2007), voire contractualisées (Fonteneau, 2003). Sous-jacent à ces précédents indicateurs, le fait d'œuvrer pour un objectif commun (Beaumont et al., 2010 ; Mérini & Pont, 2009 ; Richard-Roussel, 2011) au moyen d'un partage des ressources communes est considéré comme central dans les formes de collaboration interprofessionnelle étroites. Enfin, et au contraire de dynamiques de collaboration plus indépendantes ou de formes de délégations, l'égalité (Beaumont et al., 2010) ou la parité (Richard-Roussel, 2011) entre partenaires est fondamentale,

notamment afin de permettre la négociation (Mérini, 2007) ainsi qu'une prise de décision commune (Beaumont et al., 2010 ; Marcel et al., 2007).

Parallèlement à ces indicateurs de degré de collaboration, certains auteurs identifient des conditions ou des « caractéristiques de base » essentielles à une collaboration réelle et efficace entre les membres du groupe (Beaumont et al., 2010 ; Friend & Cook, 2010). Parmi celles-ci, on trouve le volontariat, dans le sens que la collaboration ne peut être forcée et qu'elle requiert au contraire en premier lieu le désir des partenaires de participer au travail d'équipe. L'égalité reconnue entre pairs (parité) ainsi que le partage de buts mutuels, des responsabilités (chacun participe à la tâche dans l'optique d'atteindre le but commun) et des ressources (chacun possède et met en application ses ressources pour l'atteinte de l'objectif commun) sont cités comme étant des caractéristiques de base. Par ailleurs, la valorisation du modèle de collaboration est également essentielle selon Friend et Cook (2010, cité par Beaumont et al., 2010). En effet, les expériences antérieures de collaboration influençant positivement ou négativement la perception par les individus de ce type d'interactions et de leurs retombées, elles déterminent également leur envie ou non de s'y engager à nouveau plus tard. Friend et Cook (2010) soulignent encore l'importance de la confiance mutuelle, qui permet non seulement d'exprimer librement ses opinions sans craindre le jugement ou la dépréciation, mais également de compter sur ses collègues pour qu'ils accomplissent ce pour quoi ils se sont engagés, et d'aborder des informations dont la confidentialité doit être respectée. Enfin, un sentiment d'appartenance au groupe est une des caractéristiques qui motive les acteurs à poursuivre leurs tâches puisqu'ils se sentent considérés, utiles et impliqués dans leur communauté professionnelle. Aux conditions précédemment évoquées, d'autres facteurs tels la reconnaissance et le respect de chacun dans ses compétences professionnelles sont pointés comme indispensables dès lors qu'il s'agit de participer pleinement à l'identification des besoins, à la définition des objectifs, au choix des contenus, à l'organisation des situations d'apprentissage ainsi qu'aux modalités d'observation et d'évaluation (Richard-Roussel, 2011). Cet auteur souligne également l'importance d'avoir des convictions communes, comme la croyance en le principe d'éducabilité. Il relève encore que la décision commune d'ajustements et de compromis permet de coordonner au mieux les tâches respectives de chacun et de coopérer dans les meilleures conditions.

On remarquera que certaines caractéristiques de base ou conditions évoquées ci-dessus sont convoqués dans d'autres travaux comme des indicateurs d'étroitesse de travail collaboratif selon d'autres auteurs (par exemple, le partage de buts mutuels, la parité) et que l'un et l'autre ne sont pas toujours faciles à distinguer. Ils donnent cependant dans l'ensemble une image assez complète de ce à quoi devrait ressembler une collaboration interprofessionnelle de qualité.

3. Contexte de la recherche

Les dispositifs d'accrochage scolaire mis en place dans le canton de Vaud (Suisse) pour des élèves fréquentant les degrés primaire (6 à 11 ans) ou secondaires (12 à 15 ans) sont identifiés sous le nom de MATAS (Modules d'Activités Temporaires Alternatifs à la Scolarité). Ces derniers présentent des caractéristiques structurelles particulières qui viennent questionner le caractère intégratif ou séparatif de la mesure (Blaya et al., 2011). En effet, les élèves fréquentent le MATAS durant une période de trois mois renouvelable une fois (selon l'article 103.2 du règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire, RLEO), ce à raison de trois jours par semaine, restant ainsi intégrés dans leur classe régulière les deux autres jours de la semaine. La structure se situe en-dehors de l'établissement de l'élève et contraint ce dernier à se déplacer pour s'y rendre (transport pris en charge généralement par les éducateurs MATAS). Un travail en binôme enseignant/éducateur est conçu pour permettre une prise en charge pédagogique et éducative de l'élève. Le dispositif offre un panel d'activités diversifiées allant du scolaire à l'alternatif (escalade, pêche, équitation, etc.) et propose ainsi une prise en charge inédite dans le canton de Vaud.

4. Méthode

4.1. Objectifs de recherche

Le dispositif scolaire MATAS impose la collaboration entre professionnels comme contrat de base. Cette collaboration, supposée jouer un rôle charnière dans la réussite de l'accrochage scolaire, est soumise à ses caractéristiques intrinsèques. Il importe dès lors d'en dégager les particularités pour comprendre le fonctionnement même du dispositif. La présente étude vise à déterminer d'une part les rôles respectifs, le partage du territoire et la place de l'expertise propre à chaque acteur et d'autre part à cerner les conditions qui influencent la mise en place et le maintien de cette collaboration.

4.2. Recueil et analyse des données

Pour répondre aux objectifs de cette recherche, des données ont été récoltées au moyen de focus groupes, afin de recueillir l'opinion des professionnels à partir de leur expérience vécue et de susciter la réflexion, la discussion, l'échange d'idées voire la contradiction (Albarello, 2012 ; Krueger & Casey, 2009). Deux groupes composés de personnes issues de la même sphère professionnelle et travaillant au sein de ces dispositifs d'accrochage ont été formés, à savoir un groupe de six éducateurs et un groupe de six enseignants, et ont été interrogés sur la collaboration entre éducateur et enseignant. Chaque focus groupe d'une durée de 1h30 environ a été conduit par deux animateurs-chercheurs appartenant à l'équipe de recherche et par un modérateur qui assurait la gestion du temps et la prise de note des éléments clés des propos tenus.
Une transcription complète des enregistrements a été faite à l'aide du logiciel F5 et des notes prises lors de la discussion, puis a été importée dans le logiciel Hyperresearch. Une lecture des données brutes, par binôme de chercheurs, a permis d'effectuer un premier codage. Au fur et à mesure, une liste de codes et de définitions s'est élaborée permettant ainsi d'affiner le codage et d'établir un système de catégories. Ce processus a abouti à la création de quatre catégories et vingt codes. Afin d'assurer la pertinence de la segmentation des unités de sens et des codes attribués, une évaluation interjuge a été menée finalisant ainsi le processus par une amélioration du codage.

5. Analyse et présentation des résultats

Nos résultats permettent de mieux comprendre comment la collaboration interprofessionnelle s'organise entre enseignants et éducateurs au niveau de leurs rôles respectifs, du partage du territoire et de la place de l'expertise professionnelle entre les acteurs.

5.1. Description des rôles, des territoires et de l'expertise propres à chaque profession

Les enseignants décrivent leur rôle comme celui de « leader » du travail scolaire au sein du MATAS ainsi qu'en termes de liens qu'ils établissent avec d'autres acteurs appartenant à la même sphère professionnelle, essentiellement avec les enseignants des classes d'origine des élèves. L'observation d'un élève en classe peut également faire partie des missions accomplies par les enseignants. Leur domaine d'expertise est donc le champ pédagogique et didactique, spécificité-métier que leurs collègues éducateurs leur reconnaissent entièrement. Ceux-ci leur laissent champ libre, en toute confiance et respect, et déclarent, pour la plupart, ne pas s'impliquer dans cette mission purement scolaire, notamment faute d'aisance en la matière : *« je suis dans la classe quand il y a l'enseignement, j'interviens peu sur les histoires d'enseignement, c'est normal, parce que je mets des fois un quart d'heure pour comprendre les fiches »*. Cette expertise est reconnue et acceptée au point que plusieurs éducateurs expriment une incapacité à « faire du scolaire » en l'absence de l'enseignant : *« si l'enseignante est malade, je ne fais pas de moment scolaire »*. Les enseignants pour leur part se disent capables de poursuivre les activités scolaires et alternatives en l'absence de l'éducateur, mais en

soulignent le grand inconfort. L'enseignant décrit donc son territoire comme se situant au sein de la structure MATAS, où il accomplit les actions d'enseignement de même que les activités alternatives, ainsi que dans l'établissement scolaire d'origine.

Les éducateurs quant à eux expriment essentiellement la spécificité de leur rôle en tant que spécialistes en intervention sociale, rôle qu'ils remplissent essentiellement auprès des familles et des jeunes, notamment afin de (re)créer du lien entre la famille et l'école, tel que l'illustre l'extrait suivant : *« l'école a plein de choses à faire pour faire des liens entre des élèves en difficulté parfois, et puis les familles. Et c'est ça que je fais, donc, quand je vois des situations d'admission qu'on a chez nous [...] on voit que souvent, il y a une rupture qui se passe entre un doyen, un enseignant, un directeur, l'école et puis la famille, et puis je me dis "voilà, c'est mon boulot, on y va" »*. Les enseignants leur accordent d'ailleurs tout-à-fait cette spécificité et les décrivent volontiers comme spécialistes de la compréhension familiale. Les éducateurs agissent également directement auprès des jeunes, au niveau de leurs comportements et de leurs habitudes, comme par exemple ce qui concerne leur gestion du temps (ponctualité), leurs habiletés sociales (comportements agressifs,…) ou leur attention en classe. Le territoire des éducateurs est donc principalement l'espace familial, où ils mènent des actions éducatives, mais ce territoire s'étend également à la classe MATAS. Ce dernier est vu comme un espace nécessaire à leurs interventions et à leur pratique professionnelle, leur permettant à la fois d'observer les élèves, de favoriser les transferts comportementaux travaillés et de soutenir l'enseignant dans la gestion sociale et comportementale des élèves pendant le travail scolaire. Au sein de cet espace, l'éducateur est reconnu comme ayant une primeur au niveau de la gestion des comportements difficiles : *« xxx gère la crise en premier lieu, c'est un peu moins mon champs de compétence »*. L'éducateur intervient également, mais plus ponctuellement, sur le territoire de l'établissement scolaire d'origine, où il participe à des réunions, donne des éléments d'explication à l'enseignant de la classe d'origine, ... Notons que le territoire de l'éducateur apparaît être d'une ampleur plus grande que celui de l'enseignant. Ainsi l'espace classe, traditionnellement réservé à l'enseignant et à ses élèves, n'est plus un espace réservé uniquement au monde enseignant, mais est partagé par les deux professionnels. Par ailleurs, alors que l'éducateur est seul à intervenir sur le territoire de la famille, l'enseignant ne dispose d'aucun territoire dont il a l'exclusivité, puisque l'ensemble des lieux où il intervient est commun et partagé.

A première vue, les rôles, territoires et expertises professionnelles sont donc présentés comme relativement imperméables et spécifiques à chaque profession, ne permettant notamment pas l'interchangeabilité des acteurs. Nous pouvons tout de même relever qu'au fur et à mesure de la dynamique du focus groupe, les répartitions respectives se trouvent être moins délimitées qu'elles n'y paraissent au premier abord, ce tant de la part des enseignants que des éducateurs. A propos de la gestion des comportements, un éducateur dit par exemple à propos de sa collègue enseignante : *« je ne suis pas mal à l'aise si je suis en train d'assurer un enfant qui grimpe et puis elle, elle doit gérer deux enfants qui font les guignols à côté, ce n'est dévolu à moi, ce n'est pas spécifique »*. De même qu'un enseignant déclare *« s'il y a un truc où il faut remettre en place un enfant et tout, moi je vais pas attendre que ce soit lui qui le fasse à chaque coup »*. Au niveau de la compréhension des fonctionnements familiaux, une enseignante explique également que l'expertise n'incombe pas exclusivement aux éducateurs : *« ils (les éducateurs) sont certainement plus experts parce qu'ils ont des outils mais au niveau de la connaissance quand ils voient une famille ils débarquent autant que nous hein! »*. Malgré tout, la reconnaissance et le respect de la spécificité professionnelle de l'autre semblent être très importants dans la collaboration interprofessionnelle mise en place. Un des éducateurs soulève par exemple que *« moi si l'enseignante me dit "Ecoute, xxx, là ce n'est pas / le gamin n'arrive pas à faire ce problème de math, mais ce n'est pas parce qu'il ne veut pas, c'est parce qu'il n'a pas la méthode, il n'a pas le truc pédagogique", il faut que j'écoute, je ne peux pas être dans ma certitude et puis " non, c'est un problème familial qui fait que j'en sais rien quoi… " »*. Certains propos des participants soulignent même l'importance de ne pas être trop intrusif : *« ...que chacun*

puisse se réaliser dans le boulot qu'il fait, à mon avis, c'est déterminant, c'est-à-dire chacun, sans empié/ qu'on puisse collaborer sans empiéter sur le territoire de l'autre, mais tout en empiétant, et c'est ça qui fait je pense que le truc un peu compliqué dans les MATAS, c'est qu'il faut/ on doit se mêler des affaires de l'autre, mais pas trop. Je ne sais pas si ça vous parle, les collègues? C'est-à-dire qu'il faut toujours essayer d'être à la bonne distance, et puis "ça c'est ton job ", "oui, oui, c'est…" "ok, je te laisse, c'est ton territoire, tu manages ça comme tu veux, après on en parle" ». Ces propos font écho au travail de Belmont et Vérillon (2004) qui remarquent également, dans le cadre de la collaboration entre des enseignants et divers partenaires professionnels, une répartition des rôles se faisant de manière quasi naturelle, et plutôt bénéfique :

> […] Les partenaires sont conduits à clarifier leur conception du travail d'intégration et à délimiter leurs champs de compétences respectifs […]. Ils en viennent alors à préciser ce qui les distingue mais aussi ce qui les rapproche […]. Ainsi, contrairement aux craintes souvent suscitées par la perspective d'une collaboration, les interactions des partenaires ne remettent pas en cause les identités professionnelles, mais sont plutôt l'occasion de les clarifier, voire de les renforcer » (p.61).

Cette reconnaissance du champ privilégié de l'autre, et apparemment tellement importante dans les binômes professionnels que nous avons interrogés, n'est probablement pas sans lien avec la forte coprésence des deux acteurs dans la structure MATAS. En effet, dans les dispositifs MATAS, aussi bien dans les activités scolaires qu'alternatives, la conduite du groupe d'élèves doit se faire en présence des deux professionnels la majorité du temps. Dès lors, les rôles, territoires et expertises de chacun doivent très vraisemblablement se discuter et s'agencer afin de permettre une coexistence porteuse de sens ainsi qu'une cohabitation acceptable. Plusieurs participants soulignent en effet à quel point ils passent du temps ensemble : *« si j'étais avec quelqu'un qui me court sur les nerfs je pourrais pas. On aurait choisi je pense de faire des activités où on n'est pas ensemble, là pour pouvoir la supporter tout le temps, dans le bureau et quand on est avec les élèves, c'est qu'on s'entend bien ».* Parallèlement, on relève que dans ces moments de coprésence, si la répartition du leadership ne se fait pas en fonction des spécificités professionnelles reconnues et admises telles que nous les avons vues plus haut, elle s'effectue soit en fonction d'une affinité ou compétence d'ordre personnel lors d'une activité alternative *(« par exemple nous on a une éducatrice qui est accompagnatrice en moyenne montagne, alors pour moi le mardi c'est un peu, quand on sort en montagne c'est un peu elle la cheffe pour l'itinéraire et tout ça »*), soit de façon conventionnelle *(« je pense qu'on a défini des formes de responsabilité de l'activité »)*. Au final, il ressort des propos recueillis une dynamique assez claire du type meneur-suiveur, exprimée tant par les éducateurs que par les enseignants dans des termes assez forts : *« je suis en premier, lui en second et vice-versa »* ; *« quand je suis aux commandes entre guillemets il se soumet et inversement en fait ».* On peut donc faire l'hypothèse que cette forte coprésence exigée dans le dispositif qu'est le MATAS incite à trouver des manières de cohabiter de façon harmonieuse et constructive.

Enseignants et éducateurs reconnaissent ainsi mutuellement leur expertise professionnelle et les compétences que chacun a développées en sa matière. Ainsi, de façon corollaire, discuter la validité d'une intervention de son collègue devient presque inconvenante, comme l'illustrent par exemple les propos suivants : *« mais pour ça il faudrait être deux éducateurs entre guillemets, ou bien deux enseignants, je veux dire, moi je me vois mal aller dire à mon collègue "dis-donc là t'en a mis une couche euh, t'as cassé la relation", il va me dire "de quelle relation tu parles" »* ; *« c'est ça l'intérêt d'avoir deux professions, c'est que moi des fois je suis étonnée un peu de la réaction de xxx, pis je me dis bah ouais bah elle fait comme ça c'est que… je respecte, c'est un peu sa profession. Des fois si ça m'a étonnée, je pense que si c'était une collègue enseignante je me dirais mais ça va pas comme elle fait, c'est space!* […] *mais je pense que je mets ça sur le compte qu'on pratique pas la même chose* ».

Cette absence d'intervention dans le champ d'expertise reconnu de l'autre est confortée par la reconnaissance de la complexité des situations rencontrées et par les doutes émis quant à leur propre champ d'expertise. Dès lors ils ne se sentent pas légitimés à intervenir sur ce qui relève de la compétence professionnelle de leur collègue : *« Moi je crois qu'on nage quand même un peu dans le flou »* ; *« ouais, pis on n'est on est on est jamais sûrs de ce qu'on fait hein (approbation des autres participants), on n'est jamais en train de se dire "je fais juste", donc on va pas se reprocher »*. Ainsi, la nécessaire reconnaissance de la spécificité de l'expertise de l'un et de l'autre de même que la complexité des deux professions représentées et les doutes inhérents à celle-ci, assurent probablement d'une part un confort professionnel qui ne peut être contesté tel qu'il pourrait l'être par une personne qui partagerait le même champ d'expertise ; et d'autre part préservent vraisemblablement de plusieurs antagonismes et conflits. Cependant, ces mêmes caractéristiques peuvent peut-être par moment priver la collaboration interprofessionnelle de toute sa richesse et de réelles négociations. En effet, si la reconnaissance et le respect de la spécificité professionnelle de l'autre qui s'accompagnent de cette relative délimitation des champs de compétences sont naturels et importants en tout cas dans un premier temps, une réelle complémentarité professionnelle semble l'être également. Et comme le relève Richard-Roussel (2011), « ce n'est qu'avec le temps, par la ritualisation du travail entre pairs qu'apparaît progressivement une mutualisation des savoirs, une négociation des aménagements » (p.13), ce qui permettrait une complicité dans le partage des tâches « où la place de l'autre n'est ni menacée, ni menaçante » (p.23).

5.2. Conditions influençant la mise en place et le maintien de la collaboration interprofessionnelle

Nous nous sommes également intéressés aux propos tenus par nos participants sur les conditions influençant positivement ou négativement la collaboration interprofessionnelle. Rappelons que les participants que nous avons interrogés sont des binômes dont on peut dire qu'ils fonctionnent bien, alors que d'autres structures MATAS (non étudiées dans cette recherche) sont confrontées à un tournus professionnel fréquent, voire ferment pour cause de rupture professionnelle.

Parmi les conditions mises en avant par les participants, les segments relevant d'une logique affinitaire sont nombreux, dans le sens de « c'est une histoire de personne, d'entente, ça se sait vite, c'est plutôt inexplicable », avec un aspect épidermique – quelqu'un qui énerve ou pas- , et l'idée que tout se fait naturellement, que ça tient à la personnalité, que c'est une question « de bol, de feeling » : *« ça repose moi je trouve sur euh sur une entente. Si d'office on s'entend pas, le MATAS il tient pas »* ou encore *« moi, j'ai quand même eu je pense un monstre coup de cœur avec ma collègue. Enfin, on n'a pas eu le choix, mais on s'est tout de suite monstre bien entendues, et puis pour moi ça paraît monstre naturel »*. Cette logique est bien connue, comme le relève Guillot (2002) :

> Le travail en équipe, dont les mérites sont vantés depuis près d'un siècle, est certes plus ou moins entré progressivement dans les mœurs depuis une trentaine d'années, mais il suscite toujours des résistances. Parmi celles-ci, pointons une résistance affective : si travail en équipe il doit y avoir, beaucoup préfèrent une logique affinitaire à une logique fonctionnelle. D'où des réactions que nous pouvons caricaturer ainsi : travailler en équipe oui, mais pas avec lui ou elle ! (p.19).

Si certains travaux soulignent que des éléments plus affinitaires peuvent être nécessaires ou en tout cas aider la collaboration (Belmont & Vérillon, 2004 ; Letor, 2010), la plupart des travaux s'accordent sur le fait qu'une affinité préalable n'est pas forcément une condition nécessaire, ni même suffisante à la bonne collaboration, ni d'ailleurs vraiment souhaitable. Fonteneau (2010) soulève par exemple que « les affinités n'existent pas obligatoirement d'emblée, elles se construisent dans l'action et le temps » (p.5). De son côté, Letor (2010) relève que la collaboration « n'est pas sans risque lorsque la frontière entre les relations privées et professionnelles est gommée. Elles peuvent perdre leurs finalités

professionnelles et glisser sur des relations essentiellement affinitaires » (p.9). Certains auteurs relèvent même qu'au contraire les bonnes relations professionnelles sont plutôt celles qui supportent la différence, la contradiction, comme l'exprime bien l'un des participants de notre recherche : *« mais pour moi, l'équipe elle est vraiment quand les différences commencent à s'exprimer, sinon on est juste un agrégat* […]. *Ca fait une année, un peu plus d'une année que je suis avec mes collègues, je pense que maintenant on commence à exprimer les différences, on commence à mettre l'équipe à l'épreuve du feu, un petit peu. Parce que c'est là qu'on voit si l'équipe elle tient ou si elle ne tient pas, c'est là qu'on voit s'il y a un respect, une confiance mutuelle ou pas ».* Ces propos ne vont pas sans rappeler ceux de Bachelard (1988), qui soulignaient que « deux hommes, s'ils voulaient s'entendre vraiment, ont dû d'abord se contredire. La vérité est fille de la discussion, non pas fille de la sympathie » (cité par Guillot, p.19). Précisons que dans nos données, la logique affinitaire est plus citée par les enseignants que par les éducateurs, mais pas exclusivement. Il est par ailleurs intéressant de constater qu'elle n'est jamais citée comme unique condition à la bonne collaboration.

Parmi les autres conditions invoquées par nos participants, plusieurs mentionnent des éléments relevant plus de l'action réfléchie et des gestes professionnels quotidiens (au contraire d'actions réactives et immédiates), que nous avons regroupés sous l'intitulé « logique professionnelle ». Ces propos soulignent qu'une bonne collaboration se construit au fil du temps; certains participants parlent d'un tricotage, d'ajustements au quotidien, disent qu'il y a du « travail derrière ». A noter que ces aspects ne sont avancés que par les éducateurs, dont le travail en équipe fait très vraisemblablement plus partie de la culture professionnelle, et qui sont donc probablement plus explicitement conscients du « travail » ou du soin que la collaboration nécessite. Au niveau de cette logique professionnelle, nous avons interrogé nos participants sur la façon dont ils régulaient leur collaboration professionnelle de proximité, que ce soit pour continuer à entretenir de bonnes relations professionnelles ou pour résoudre d'éventuels conflits. Il en ressort que des temps de concertation réguliers apparaissent comme nécessaires, et qu'ils prennent différentes formes. Pour la plupart des équipes, une rencontre hebdomadaire et formelle a lieu, sous la forme d'un colloque, lors duquel les professionnels échangent essentiellement autour des situations d'élèves, mais peuvent également, au travers de ces situations, dériver sur la régulation de leur binôme. Par ailleurs, les professionnels soulignent qu'ils sont toujours en interaction et échangent très fréquemment de manière informelle, « sur le pas de porte, à chaud, sur le vif , selon leurs besoins », etc., comme le relate l'extrait suivant : *« non, mais on débriefe tout le temps, c'est des moments informels, tout le temps ».* Cependant, pour ce qu'ils disent être des sujets plus importants, ou potentiellement plus conflictuels, les équipes se fixent un moment « formel » afin de réguler la situation. Certaines équipes avaient d'ailleurs fixé un moment par semaine officiellement dédié à la régulation de leur collaboration, mais ils relèvent que seul à seul et trop éloignés des événements à rediscuter, ces moments s'estompent assez rapidement : *« alors au début, avec mon collègue, au début où j'ai commencé à travailler on s'était dit tous les vendredis à quatre heures on se fait un petit tour de la semaine, qu'est-ce qui a été, qu'est-ce qui a pas été dans la relation, dans la collaboration. On a fait ça un temps pis après c'est un peu tombé comme ça, donc euh, faudrait peut-être qu'on reprenne ».* Une autre forme de régulation dont certaines équipes bénéficient avec régularité est la supervision. Celle-ci est généralement consacrée aux situations d'élèves mais elle peut également être mise à profit, si nécessaire, de la régulation du binôme et de leur relation, à la grande satisfaction des participants : *« la supervision, je trouve que ça aide beaucoup à la collaboration »* ; *« moi je trouve que dans la supervision, parce qu'on en a commencé une aussi avec xxx, où au départ c'est pour traiter des cas hein, surtout par rapport aux enfants migrants, mais ça déborde toujours sur euh, forcément que tu vas toucher au point de vue de chacun, au positionnement de chacun par rapport au cas, donc ça permet quand même là de, si on arrive pas à le faire pendant le travail, ça permet de déposer les choses ».*

Parmi les autres conditions avancées comme nécessaires à la bonne collaboration, nous avons regroupé les propos de plusieurs participants mentionnant l'importance d'avoir ou de faire preuve soi-même (ou

au sein du binôme) de capacités personnelles permettant le travail en collaboration. Figurent ainsi parmi ces caractéristiques le fait d'être bien avec soi-même, de se remettre en question, de respecter les compétences de l'autre, d'accepter les idées/points de vue de l'autre, de communiquer, de faire preuve d'écoute, de respect, de confiance, de souplesse, ou encore d'ouverture d'esprit.

Nous avons par ailleurs rassemblé sous une autre catégorie de conditions avancées par nos participants les segments qui mentionnent l'importance d'avoir quelque chose en commun, notamment au niveau idéologique et épistémologique (se retrouver sur des valeurs, avoir le même âge donc les mêmes références, avoir l'objectif commun de faire au mieux pour les enfants, avoir la même vision des choses).

Globalement, nous venons de voir les conditions que nos participants considèrent comme favorisant une bonne collaboration interprofessionnelle et qui semblent respectées dans la plupart des équipes interrogées. Nous avons également vu plus haut que certaines dynamiques de travail mises en place (comme la dynamique meneur-suiveur) entre enseignant et éducateur préservent très vraisemblablement d'un certain nombre de conflits qui pourraient émerger dans une collaboration si proximale. Cependant, un point qui revient très régulièrement comme entravant la collaboration interprofessionnelle au sein des équipes interrogées est la différence dans la façon de comptabiliser les heures de travail. Ce nœud important, qui cristallise de nombreuses tensions, est finalement la plus sérieuse « ombre au tableau » au niveau des conditions influençant la mise en place et le maintien de la collaboration interprofessionnelle, et est relevé tant par les enseignants que par les éducateurs. En effet, les éducateurs ont des horaires annualisés et doivent donc faire un nombre élevé d'heures par semaine pour compenser les vacances scolaires durant lesquelles la structure MATAS est fermée, heures qu'ils doivent de surcroît relever. Les enseignants, pour leur part, n'ont pas de prescription autre que les heures de présence en classe et n'ont donc pas vraiment de repères exacts sur le nombre d'heures qu'ils sont censés consacrer au travail par semaine. Selon leurs dires, les enseignants travaillent « à la mission », c'est-à-dire que le nombre d'heures passées hors de la présence des élèves n'importe pas, pourvu que le travail soit bien fait. Ils relèvent cependant tous le temps important que prennent les missions au-delà du temps de classe (contact avec l'école d'origine, travail en réseau, colloques, concertation avec le collègue, etc.), qu'ils travaillent tous plus que ce qu'ils ne feraient dans une classe ordinaire, qu'ils ne comptent pas leurs heures et qu'ils font preuve de beaucoup de souplesse. Cependant, ce nombre d'heures, bien qu'élevé, n'équivaut pas à celui de l'éducateur, et ne suffit souvent pas à couvrir tous les moments de prise en charge des élèves (temps de midi, trajets en bus, etc.) en plus des moments de réseau et de concertation avec la famille ou d'autres partenaires. Certains participants expliquent que cette collaboration entre ces deux professions n'a pas été pensée en amont, que le concept de leur structure est flou, qu'ils ont dû faire du « bricolage », et qu'ils se débrouillent donc selon « leur bon vouloir ». Ainsi, dans certaines équipes, l'éducateur se retrouve par moment seul pour gérer le groupe classe sur temps scolaire, alors que dans d'autres l'enseignant fait en sorte d'être toujours là, y compris dans les moments de transport. Notons que les deux corps professionnels déplorent cette différence de « statut horaire » : les éducateurs pour le sentiment d'injustice qu'ils ressentent, les moments où ils se retrouvent parfois seuls, et les horaires lourds auxquels ils sont confrontés (aller dans les familles le soir et faire la tournée du bus tôt le matin) ; et les enseignants, parce qu'en plus d'horaires plus chargés qu'en école ordinaire, se sentent mal à l'aise vis-à-vis des éducateurs, culpabilisent parfois, voire s'adaptent aux horaires des éducateurs par besoin de protéger leur collègue en partageant leur quotidien, et subissent par ailleurs leurs plaintes et commentaires récurrents à ce sujet. Les propos suivants illustrent bien à quel point cette différence d'horaire est problématique : *« mais je dirais cette condition de collaboration l'horaire c'est un monstre problème, on en entend tout le temps parler »* ; *« et quand le duo va bien, le trio va bien, tout va bien, mais si tout d'un coup il y a une tension, je pense que cette histoire d'horaire va revenir, et pis que l'éducateur va regarder si l'enseignant il reste un petit peu quand même, ou moi je pense que c'est la première histoire qui pourrait revenir sur le tapis, à mon avis »*. Une enseignante souligne même que la

structure MATAS pourrait être en danger à causes de ces différences d'horaires.

6. Conclusion

Les analyses menées mettent ainsi en évidence que les équipes interprofessionnelles travaillant dans les dispositifs d'accrochage scolaire étudiés collaborent indéniablement de façon étroite. En effet, dans les collaborations professionnelles mises en place par les acteurs se retrouvent presque tous les indicateurs d'étroitesse de collaboration recensés dans le cadre théorique, tels que le fait d'œuvrer pour un objectif commun en menant une action commune, les actions de chacun des acteurs étant coordonnées, agencées, contractualisées. Les partenaires disposent de la représentation globale du projet, qu'ils définissent communément, dans la négociation et la prise de décision commune, pour ensuite adapter leurs actions à celles de l'autre et réguler le projet si nécessaire.

Au niveau des conditions nécessaires à la collaboration évoquées dans le cadre théorique, les analyses menées montrent que la plupart d'entre elles sont remplies dans les collaborations au sein des équipes MATAS, à quelques nuances près. En effet, même si les champs respectifs ne sont pas imperméables, la reconnaissance et le respect des compétences professionnelles de son partenaire, de sa spécificité et de sa « primauté » sur certains domaines y tiennent une place essentielle, au détriment peut-être d'une pleine mutualisation des ressources professionnelles. Si certains participants avancent l'affinité interpersonnelle comme étant la condition de base, d'autres soulignent plutôt l'importance de ce que Richard-Roussel (2011) décrit comme des ajustements et des compromis, et la nécessité d'une régulation très fréquente - formelle ou informelle, planifiée ou non – de la collaboration. On peut par ailleurs déduire que le nécessaire volontariat de la collaboration est respecté, étant donné que nos participants valorisent tous ce mode d'interaction professionnelle et soulignent tous la richesse et le soulagement procuré par la présence de ces deux professions. Les acteurs disent mettre en commun leurs ressources respectives pour œuvrer dans un but commun, en toute confiance mutuelle, et relèvent à plusieurs reprises l'importance d'avoir des valeurs ou des convictions communes. Ils avancent également l'importance de disposer de ce que nous pourrions intituler des aptitudes personnelles à la collaboration (se remettre en question, respecter les points de vue de l'autre,…). Cependant, il semble légitime de se demander si les différences de « statut horaire » identifiées comme étant une réelle entrave à cette collaboration entre enseignants et éducateurs MATAS, ne mettent pas un peu à mal des conditions comme le partage des responsabilités ou la totale parité entre les acteurs. Les éducateurs, au vu de leurs horaires et du plus grand territoire sur lequel ils interviennent, sont peut-être amenés à prendre un peu plus de place que leurs collègues enseignants dans la prise en charge des élèves qui leur sont confiés.

Quoiqu'il en soit, il est intéressant de constater que la littérature préconise, pour assurer la continuité et la cohérence du parcours scolaire d'un jeune en situation de décrochage, de travailler à plusieurs acteurs et de façon concertée, et que dans le dispositif MATAS étudié et en particulier dans des binômes enseignant-éducateur qui fonctionnent, les collaborations interprofessionnelles mises en place sont non seulement très étroites mais respectent également de nombreuses conditions nécessaires à une collaboration de qualité, et ce au service de l'accrochage scolaire.

7. Références bibliographiques

Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Bachelard, G. (1988). *La philosophie du non*. Paris, France : PUF.

Barthe, B. (2000). Travailler la nuit au sein d'un collectif : quels bénéfices ? Dans T. H. Benchekroun & A. Will-Fassina (dir.), *Le travail collectif : Perspectives actuelles en ergonomie* (p. 235-255). Toulouse, France : Octares.

Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Québec, Québec : CRIRES, Université Laval.

Belmont, B., & Vérillon, A. (2004). Relier les territoires par la collaboration des acteurs. Dans D. Poizat (dir.), *Éducation et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde* (p. 57-66). Romainville Saint-Agne, France : Erès.

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 227-249.

Ebsersold, S. (2010). Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives. *ALTER, European journal of disability*, *2*(3), 193-208.

Fonteneau, R. (2003). *Le petit guide du partenariat*. Tours, France : Université Tours.

Fonteneau, R. (2010). *Travailler ensemble sur les territoires éducatifs*. Synthèse de la rencontre sur les enjeux du partenariat. Tours, France : Des ressources pour agir.

Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions : Collaboration skills for school professionnals* (6e éd.). New-Jersey : Pearson Education Inc.

Gilles, J.-L., Tièche Christinat, C., & Delévaux, O. (2012). Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire. Dans J.-L. Gilles, P. Potvin & C. Tièche Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (p. 3-18). Bern, Suisse : Peter Lang.

Guillot, G. (2002). L'identité professionnelle de l'enseignant. *Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD, Enseigner la musique, 5*, 45-80.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus Groups : a practical guide for applied research* (4e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Letor, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelles, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation, 7*, 2-12.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy : autonomy and intiative in teacher's professionnal relations. *Teachers college record*, *91*(4), 509-536.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 7-17). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans J.-F Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 35-47). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Mérini, C., & Pont, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle, 42*(2), 43-65.

Piot, T. (2005). L'extension de l'espace professionnel enseignant. Dans J.-F. Marcel & T. Piot (dir.), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (p. 17-24). Lyon, France : INRP.

Richard-Roussel, E. (2011). Partenariat enseignant spécialisé – enseignant de la classe : un dispositif au service de nouveaux savoirs. *Travail et formation en éducation, 8*, 1-25.

RLEO (2012). *Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire.* Vaud, Suisse : DFJC.

Savoie-Zjac, L., & Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploitation conceptuelle et illustrations. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p. 139-164). Sainte-Foy, Québec : PUQ.

CONTINUITES ET RUPTURES DANS LES PAYSAGES DE PRATIQUES DU SOUTIEN SCOLAIRE AUX ELEVES MIGRANTS : UN CAS SUEDOIS

Helen Avery*

** Université de Jönköping, Ecole d'Education et de Communication, Suède, Helen.Avery@hlk.hj.se*

Résumé. *En Suède comme dans d'autres pays européens, la mondialisation et des flux migratoires contribuent à l'urgence de trouver des modèles pédagogiques efficaces pour venir à l'encontre des besoins particuliers d'élèves de familles migrantes ou réfugiées. Ce qu'on appelle en Suède «le soutien en langue maternelle» se trouve à l'intersection de trois visions différentes sur l'élève en risque d'échec scolaire: a) problèmes en la matière scolaire; b) problèmes de langue, où l'on suppose que l'élève ait de bonne connaissance de la matière, mais des connaissance insuffisantes en suédois; c) d'autres difficultés d'apprentissage. L'étude fait partie d'une étude de cas sur une école primaire dans un milieu urbain multiethnique. L'analyse vise à capter les continuités et les ruptures dans ce que Wenger (1998) appelle les «paysages de pratiques». Les résultats indiquent que les divers types d'enseignants n'ont que peu d'occasions pour se rencontrer et se concerter. Les perceptions sur les rôles divergent entre les groupes, de même que les manières de comprendre les moyens et les objectifs des mesures de soutien, ou encore la nature des difficultés qu'éprouvent les élèves.*

Mots-clés : *inclusion, communautés de pratique, mesures de soutien, plurilinguisme, élèves migrants*

Dans plusieurs rapports, l'OCDE (2009, 2010) souligne l'urgence de trouver des approches pédagogiques mieux adaptées aux besoins des élèves migrants. Cependant, en Europe – malgré de très nombreuses études et les déclarations politiques qui touchent à ces questions (Sirius, 2012) – les problèmes et les écarts persistent. La Suède n'est pas une exception à cet égard, et tant les objectifs des politiques d'éducation que les mesures d'implémentation concrètes témoignent à la fois de la complexité des enjeux, et des visions souvent contradictoires qui sous-tendent les pratiques d'intégration.

Au niveau des déclarations politiques, la Suède préconise clairement une éducation inclusive (Ministère de l'éducation, 2002, 2008)). Ainsi, de manière générale, la loi suédoise prévoit que tout élève ait droit à des mesures de soutien qui répondent à ses besoins. L'étude présente examine plus particulièrement ce qu'on appelle en Suède «le soutien en langue maternelle» (*studiehandledning på modersmålet*, Skolförordningen, 5 kap. 4§ Gymnasieförordningen, 9 kap. 9 §), un type de soutien qui s'adresse spécifiquement aux élèves migrants. Après leur passage dans les classes d'accueil (Bunar, 2010), ce soutien est offert aux élèves migrants nouvellement arrivés sous forme d'heures d'appui données par un enseignant qui connaisse à la fois la langue maternelle de l'élève, à la fois la matière scolaire où l'appui est demandé.

Le soutien en langue maternelle se trouve à l'intersection de trois visions différentes de l'élève en risque d'échec scolaire. En effet, cette mesure peut reposer sur une ou plusieurs des interprétations suivantes de la nature des difficultés rencontrées: a) *problèmes en la matière scolaire*, et où le soutien viserait à faciliter la compréhension de notions clés, et/ou combler des lacunes afin que l'élève arrive en phase avec les autres élèves; b) *problèmes de langue*, où l'on suppose que l'élève ait une bonne connaissance de la matière, mais des connaissances insuffisantes en suédois; c) *d'autres difficultés d'apprentissage*, et où les mesures de soutien relèveraient de l'éducation spéciale et/ou soutien psycho-social.

Les directifs relatifs à cette mesure soulignent que les enseignants devraient posséder un très large éventail de compétences correspondant à ces interprétations diverses. En la pratique, cependant, il n'est pas toujours possible de trouver dans chaque municipalité des enseignants avec le profil requis dans toutes les langues maternelles, et des formations pédagogiques adéquates n'existent pas nécessairement. C'est pourquoi l'on fait souvent appel aux enseignants qui donnent par ailleurs les cours de langue maternelle (c'est-à-dire la langue maternelle comme matière scolaire ordinaire mais facultative: *modersmålsundervisning*). Les problèmes liés à l'organisation de postes cohérents font également que ces enseignants sont bien souvent appelés à enseigner plusieurs niveaux scolaires, parfois allant du préscolaire au secondaire supérieur. Les emplois ont souvent un caractère aléatoire, lié aux besoins variables d'année en année. Cette insécurité nuit à l'investissement professionnel, et fait que les enseignants ne sont pas toujours motivés à investir dans la formation professionnelle. En même temps, les inspections scolaires tentent d'assurer que la loi sur le droit à un soutien adéquat soit respectée (Skolinspektionen, 2009, 2014). Toutefois, dans leur rapport de 2009, il apparaissait qu'aucune des 34 écoles étudiées n'offrait la qualité d'éducation à laquelle les élèves migrants avaient droit.

A côté des questions logistiques ou liées à quantité de ressources allouées, l'emphase sur le caractère individuel du soutien n'est pas dénué d'effets pernicieux. Dans son étude sur une autre mesure de soutien aux élèves migrants, l'enseignement du suédois langue seconde, Fridlund (2011) conclut que les effets négatifs de l'aspect excluant semblent l'emporter sur la contribution positive éventuelle d'un enseignement plus ciblé. De façon générale, les mesures «spéciales» tendent à attribuer la déficience à l'élève - voire à ses parents, sa classe sociale ou à sa culture d'origine - plutôt que de focaliser l'adéquation de l'école et de l'enseignement offert. Dans le cas du suédois langue seconde, toutefois, l'enseignement n'est pas personnalisé, mais consiste généralement en une approche standardisée (et souvent dévalorisée) appliquée à des groupes d'élèves extrêmement hétérogènes.

Un autre type de critique tient à ce que les mesures individuelles non seulement placent les élèves qui en bénéficient dans une position d'exclusion et d'isolement relatifs, mais à ce que la cohésion et l'organisation des enseignants en souffrent également. Ainsi, dans son étude de cas célèbre, Persson (2012) décrit une municipalité qui a décidé de renoncer aux mesures de soutien fragmentées. La réussite dans ce cas tient à une vision d'ensemble, une forte mise sur la formation continue des enseignants et sur la réflexion commune, la collaboration, ainsi qu'une approche inclusive et solidaire.

La signification de la notion même d'inclusion est variable, et a évolué selon les politiques d'éducation. Lutz (2009) a discuté les tendances à la médicalisation et à l'individualisation des mesures de soutien en Suède. Le glissement dans la signification de la notion d'inclusion se reflète dans les déclarations officielles. Ainsi, la déclaration du Ministère de l'Education de 2002 souligne «les questions de démocratie, et un sentiment de communauté et de solidarité» (2002, p. 11). Il est précisé que l'emphase sur les évaluations peut avoir un effet négatif sur l'apprentissage et que les redoublements sont à éviter. Par contre, quelques années plus tard seulement (Ministry of Education, 2008), les plans d'action individuels sont mis de l'avant, et l'on souligne au contraire la nécessité d'évaluations continuelles.

En principe, le soutien individualisé offert en langue maternelle pourrait correspondre à deux conceptions divergentes de ce que c'est que l'adaptation individuelle: soit le soutien optimal accordé à chacun suivant ses besoins (d'après une vision inclusive sur la diversité, voir la loi sur les écoles Skollagen 2010:800 3§), ou alors le soutien à l'élève déficient (relatif à une définition de normalité). Dans la pratique, cependant - et face aux contraintes de ressources limitées - c'est généralement la vision de «déficience» (Furberg, Möllås, Simmeborn-Fleischer & Carlsson, 2006) qui motive l'allocation de soutien. Une problématique supplémentaire est que les tests diagnostiques nécessaires pour l'allocation de soutien fourni par des pédagogues en éducation spéciale (Lutz, 2009) ne sont pas

adaptés aux élèves avec d'autres langues maternelles que le suédois. Certains élèves obtiennent donc un soutien de pédagogues en éducation spéciale, alors qu'ils n'ont pas besoin, tandis que beaucoup d'élèves reçoivent seulement le soutien en langue maternelle, quels que soient leurs autres besoins. Un grand pourcentage des nouveaux arrivants réfugiés souffrent en outre du syndrome de stress post-traumatique (Bunar, 2010; Hyltenstam, Axelsson & Lindberg, 2012). Les enseignants qui donnent le soutien en langue maternelle ont rarement une formation en éducation spéciale, et parlent de leur sentiment d'impuissance face à ces problématiques complexes (Assarson & Morgan, 2008; Morgan & Assarson, 2010).

Les municipalités jouissent d'une grande liberté, tant en ce qui concerne l'interprétation des expressions «soutien» et «besoins de l'élève», tant par rapport à la gestion et l'organisation de cette mesure. Des études compréhensives (Assarson & Morgan, 2008; Morgan & Assarson, 2010) ont montré une diversité extrême dans l'organisation du soutien. Certaines écoles et municipalités ont organisé des classes bilingues. Souvent, cependant, les élèves en besoin de soutien sortent (individuellement ou en groupe) pour des leçons d'appui, ou alors l'enseignant de soutien participe dans les leçons ordinaires, mais en prenant une position subordonnée. Dans certaines écoles, les classes d'appui ont été utilisées comme mesure de discipline, pour garder les élèves migrants avec des problèmes de comportement, quelle que soit la langue maternelle de l'élève.

Les études d'Assarson et Morgan relèvent que les perceptions de la valeur du soutien en langue maternelle étaient également très variables : dans certains contextes le soutien était perçu comme une aide véritable, alors que dans d'autres contextes le soutien était plutôt perçu par les élèves comme une mesure de stigmatisation et de discrimination, voire de punition. Les formes de financement et la répartition des responsabilités entre divers acteurs dans les municipalités affectent également l'implémentation des mesures de soutien. A titre d'exemple, dans les municipalités où l'école doit acheter le service, l'on constate que moins d'élèves reçoivent le soutien en langue maternelle (Morgan, 2014).

Dans la municipalité étudiée ici, le soutien en langue maternelle est accordé, si l'école le juge nécessaire, aux nouveaux arrivants en raison d'une heure hebdomadaire pour une période de deux ans au plus. Au-delà de cette période, le soutien n'est plus payé par les fonds alloués aux nouveaux arrivants.

L'étude fait partie d'une étude de cas (Stake, 1995) sur une école primaire dans un milieu urbain multiethnique. Dans la sous-étude, des entretiens semi directifs (Kvale & Brinkmann, 2009) ont été réalisés avec trois directeurs d'unité (les directeurs d'une école primaire, et de l'Unité de plurilinguisme, respectivement) et avec différents groupes d'enseignants à l'école. Ces derniers comprenaient six enseignants de la matière scolaire «langue maternelle», et qui donnaient également du soutien en langue maternelle, six maîtres de classe, et six enseignants qui enseignaient les matières «suédois» et «suédois langue seconde». Les participants ont tous été sélectionnés au hasard. Les questions portaient sur la perception de leur rôle, la collaboration entre les divers groupes d'enseignants, et les réflexions sur les conditions de travail. L'analyse visait à capter les continuités et les ruptures dans ce que Wenger (1998) appelle les «paysages de pratiques».

Les résultats indiquent que les divers types d'enseignants n'ont que peu d'occasions pour se rencontrer et se concerter. Les perceptions sur les rôles divergent entre les groupes, de même que les manières de comprendre les moyens et les objectifs des mesures de soutien, ou encore la nature des difficultés qu'éprouvent les élèves. Séparés à la fois par la pratique, l'articulation des lieux de travail et par des visions pédagogiques divergentes, ces groupes forment des communautés de pratique distinctes, mais peuvent en même temps être compris comme des éléments d'une même constellation (Wenger, 1998). La responsabilité pour trouver des formes d'organisation et de perfectionnement professionnel

adéquates est de facto assumée par l'Unité du plurilinguisme, alors que le contenu et les objectifs pédagogiques du soutien offert à l'élève sont en principe la responsabilité des maîtres de classe. Ces derniers appartiennent institutionnellement à leurs écoles respectives, et les problèmes de concertation et de collaboration se situent par conséquent à la fois au niveau des enseignants et au niveau de la direction des établissements. Tous les participants exprimaient le souhait d'améliorer la coordination et la concertation.

En ce qui concerne les effets stigmatisants relevés par Assarson et Morgan, les enseignants parlaient de stigmatisation pour les élèves dans certaines autres écoles, où les élèves migrants étaient moins nombreux. Dans l'école focalisée ici par contre, les élèves migrants étaient en majorité, et tous s'accordaient sur les effets favorables du soutien en langue maternelle. Les enseignants qui donnaient le soutien dans la salle de classe pendant un cours expliquaient que leur rôle se réduisait alors à une sorte de traduction simultanée, et leur intervention devenait très dépendante du maître de classe. D'autres enseignants trouvaient des heures de pause entre les classes, où ils pouvaient donner des leçons particulières, et où ils avaient plus de liberté à organiser le temps en fonction des besoins de l'élève.

Les maîtres de classe voyaient le soutien en lange maternelle surtout comme une traduction. Par contraste, les enseignants de langue maternelle avaient un éventail de conceptions plus large. Etant donné le nombre d'heures très réduit, il est peu vraisemblable que les bénéfices se fondaient sur un développement général du langage - bien que ce soit l'importance de la langue comme instrument d'apprentissage qui est mise en exergue dans les documents politiques. Les apports du soutien pouvaient plutôt se situer dans l'affectif et le psycho-social, le dialogue individuel avec l'élève, l'appui aux techniques d'étude, et l'explicitation des conventions scolaires en Suède.

Dans la mesure où les enseignants percevaient que leur intervention consistait à donner des leçons dans la matière scolaire dans la langue maternelle, ils mettaient beaucoup de temps et d'efforts à rechercher la terminologie technique et à constituer des matériaux en plusieurs langues qui pouvaient servir. Certains maîtres de classe communiquaient en avance leur programme et les concepts qu'ils avaient l'intention de focaliser pendant le semestre. Dans bien des cas, cependant, il n'y avait pas de communication avec les maîtres de classe, et les enseignants de langue maternelle étaient contraints de chercher les informations nécessaires par d'autres moyens, afin de planifier leur travail.

Références et bibliographie

Assarson, I. & Morgan, E. (2008). *Att lära p å modersmål och svenska*. (Apprendre dans sa langue maternelle et en suédois). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling (rapport non publié).

Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. (Les nouveaux arrivés et l'apprentissage. Une revue de la littérature sur les élèves qui viennent d'arriver dans l'école suédoise). Vetenskapsrådet.

Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma: Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser* (L'éducation interculturelle – Un dilemme pédagogique: Le discours sur l'enseignement du suédois comme langue seconde et dans les classes préparatoires). Thèse de doctorat. Göteborg: Göteborgs universitet.

Furberg, K., Möllås, G., Simmeborn-Fleischer, A. & Carlsson, M. (2006). *Skola för alla - vad innebär det?: En belysning av några specialpedagogiska perspektiv.* (Une école pour tous - que signifie cela? Un éclairage de quelques perspectives en éducation spéciale). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation (Ecole d'éducation et communication).

Hyltenstam, K., Axelsson, M., & Lindberg, I. (2012). *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*. (Le plurilinguisme: une revue de la littérature).Vetenskapsrådet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (L'entretien en recherche qualitative). Lund: Studentlitteratur.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 - La traduction anglaise des programmes d'études nationaux (Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011 et Curriculum for the upper secondary school respectivement) peut être accedée sur le site de l'agence nationale suédoise d'éducation http://www.skolverket.se/om-skolverket/in_english/publications

Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern : styrning och administrativa processer*. (Les catégorisations des enfants préscolaires: la réglementation et les procédures administratives).Thèse de doctorat. Malmö: Malmö högskola.

Ministry of Education and Science (2002). *Education for All National Action Plan for Sweden in accordance with the agreement reached at the World Education Forum, Dakar, 2000*. Stockholm: Regeringen.

Ministry of Education and Research (2008). *Sweden: national report. 48th session of the International Conference on Education, ICE: 'Inclusive Education: The Way of the Future', Geneva, 25-28 November 2008.* Stockholm: Regeringskansliet.

Morgan, E. & Assarson, I. (2010). *Studiehandledning och växelvis undervisning på modersmål och svenska.* (Le soutien en langue maternelle et l'enseignement alterné en langue maternelle et en suédois). Stockholm: Skolverket.

Morgan, E. (2014). *Undervisningsmodeller som gynnar flerspråkiga elever : studiehandledning i grundskolan*. (Des modèles d'enseignement favorables pour les élèves plurilingues: le soutien dans l'école obligatoire). Rapport. Malmö: Malmö högskola.

OECD (2009). *Thematic Review on Migrant Education : Country Background Report for Sweden*. Paris: OECD.

OECD (2010) *Thematic Review on Migrant Education: Closing the Gap for Immigrant Students*. Paris: OECD.

Persson, E. (2012). Raising achievement through inclusion. (Améliorer les résultats scolaires par l'inclusion) *International Journal of Inclusive Education,* 17(11), 1205-1220.

Sirius European Policy Network on the Education of Migrant Children and Young People with a Migrant Background (2012). *Working Package Number 1 – Policy Implementation and Networking. Literature Review Draft*. (accédé au http://www.sirius-migrationeducation.org/)

Skolförordning (2011:185). La directive sur l'école peut être accédée sur le site du gouvernement suédois http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/

Skolinspektionen (2009). *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. (L'éducation pour les éléves nouveaux arrivants – le droit à une bonne éducation dans un milieu sûr). Övergripande granskningsrapport 2009:3. Stockholm : Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2014). *Utbildningen för nyanlända elever. Kvalitetsgranskning*. (L'éducation pour les élèves nouveaux arrivants. Evaluation de qualité). Rapport 2014:03. Stockholm : Skolinspektionen.

Skollag (2010:800) Sveriges riksdag – la loi sur l'école peut être consultée sur http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Symposium organisé par W. Lahaye & M.C. Haelewyck :

«Multifactorielle du décrochage scolaire: comprendre un phénomène par les dispositifs d'intervention»

INTRODUCTION DU SYMPOSIUM :
APPROCHE MULTIFACTORIELLE DU DECROCHAGE SCOLAIRE : COMPRENDRE UN PHENOMENE PAR LES DISPOSITIFS D'INTERVENTION

W. Lahaye & M.-C. Haelewyck

A bien des égards, l'école apparaît comme un système de normalisation qui laisse peu de place à la différence (sociale, cognitive ou d'affiliation). Rapidement stigmatisés, les élèves porteurs de différences se voient marginalisés voire orientés vers des filières de relégation.

Ces élèves, objets de discrimination, caractérisés comme ayant des difficultés d'apprentissage ou des besoins spécifiques, ont tendance à exprimer des formes d'hostilités envers ce système normé (Parent et Paquin, 1994). Cette différence est à l'origine d'un décrochage scolaire qui doit être analysé et pris en charge en tenant compte non seulement des facteurs sociocognitifs mais aussi des facteurs d'affiliation affective et de considération sociale.

Afin de favoriser le raccrochage scolaire, il s'avère nécessaire d'instaurer des repères stables et sécures et de tisser de nouvelles relations sociales (Plumus, 2010). Le sentiment d'appartenance d'un individu peut influer sur sa volonté de s'investir socialement dans des relations familiales, amicales, amoureuses ou scolaires. Un individu mis à l'écart d'un groupe éprouvera des souffrances émotionnelles qu'il devra pallier pour s'engager pleinement dans son parcours scolaire (Bernard, 2011).

Tels sont les enjeux des dispositifs d'intervention centrée sur le décrochage scolaire dont la dimension multifactorielle rencontre tout autant les intérêts que les préoccupations de nombreux acteurs sociaux (Guillier-Pasut et Derivois, 2012). Le présent symposium vise à mettre l'accent sur l'aspect multifactoriel que revêt la problématique du décrochage et sur la manière dont les modalités d'intervention prennent cette complexité en considération.

Le processus de décrochage scolaire est un phénomène social particulièrement préoccupant pour de nombreux acteurs sociaux. Des pratiques diverses sont proposées afin de lutter contre ce phénomène. Certaines s'adressent à des publics exprimant des besoins spécifiques ; d'autres visent un accompagnement relationnel des jeunes ; d'autres encore se centrent sur la mise en œuvre de programmes éducatifs individualisés ; enfin, d'autres ciblent les contextes de violence qui favorisent le décrochage des jeunes adolescents. Ces diverses tendances feront l'objet d'illustrations de pratiques de terrain actuelles et innovantes.

A travers l'examen de la diversité des approches conceptuelles et des pratiques de terrain soutenant la lutte contre le décrochage scolaire, le symposium propose une mise en débat susceptible de dégager les principaux vecteurs de l'intervention dans le domaine considéré. Quels sont les enjeux théoriques sous-jacents ? Quels sont les dispositifs et méthodologies ? Quels sont les acteurs concernés ? Quelles modalités d'évaluation sont aménagées ? Telles sont les principales questions qui sous-tendront le débat du symposium.

ACCOMPAGNER DES ADOS EN RUPTURE SCOLAIRE A SE METTRE EN PROJET

Catherine Sztencel* & Nicolas Roubaud*

** Odyssee asbl direction@odysseeasbl.be*
** Odyssee asbl roubaud.nicolas@gmail.com*

Résumé. *Est-il possible de récréer du lien avec à un jeune dont l'absentéisme scolaire répété semble dire aux adultes « laissez-moi seul ! » ? Est-il possible de l'accompagner à transformer sa représentation de lui-même, de ses capacités, de son avenir et de sa place dans la société ? Nous avons mis au point une méthodologie d'intervention au bénéfice d'un jeune pour lequel les adultes craignent un décrochage scolaire, familial voire social. Nous allons vers les jeunes de notre propre initiative et leur proposons de les accompagner individuellement à trouver leur projet et, afin de travailler en prévention, nous organisons des ateliers avec des groupes-classes qui permettent aux jeunes de découvrir leurs talents et sortir de représentations négatives. Notre méthode inclut, outre les jeunes, la participation de tous les adultes qui sont en relation avec le jeune ; ses parents, ses professeurs, ses éducateurs, les intervenants sociaux, les juges de la jeunesse, etc. L'asbl Odyssée invite ces adultes à changer le regard qu'ils posent sur le jeune au fur et à mesure de son changement et de son retour en projet.*

Mots clés : *rupture scolaire, accrochage scolaire mise en projet, accompagnement psychosocial, prévention*

---

1. Mission

Notre association a pour mission d'accompagner des ados en décrochage scolaire afin de leur permettre de se remettre en projet et redevenir acteurs de leur avenir. Réaccrocher des ados, c'est éviter des générations perdues. Nous avons choisi d'intervenir en faveur d'adolescents soumis à l'obligation scolaire (12 à 18 ans) mais décrocheurs. Ils se comptent par centaines dans nos écoles. Leur absentéisme et leur désintérêt pour leurs études est souvent le symptôme d'une difficulté psychosociale profonde.

Selon une étude européenne sur le décrochage scolaire, en moyenne 11,1% de nos adolescents quittent l'école sans diplôme de l'enseignement secondaire (il s'agit même de 20,2% en Région bruxelloise). Ces adolescents, qui se mettent en rupture de l'école, se placent de plus en plus en marge de la société. Ils glissent sur la pente de l'exclusion scolaire et sociale et les études montrent qu'ils ont bien plus de risques de vivre de l'aide sociale ou d'un emploi précaire et d'avoir des ennuis de santé sans parler des assuétudes, de la délinquance et autres difficultés. Tous les enfants n'entrent pas à l'école avec les mêmes chances ! Nous cherchons à réduire les répercutions des inégalités sociales.

Cette population d'ados (et leurs familles) traversent des situations sociales et psychologiques délicates et difficiles. Lorsque la spirale du décrochage scolaire s'aggrave, l'adolescent connait le stress, l'angoisse, le sentiment d'exclusion et ne voit plus de sortie.

Mais comment reconnaître ces décrocheurs ? Il existe beaucoup de services actifs dans l'accrochage scolaire (médiateurs scolaires, AMO, SAJ, PMS) mais la plupart requièrent une demande active du jeune ou de sa famille. Et, le jeune en décrochage ne formule aucune demande, il est en position de repli et se met en marge des institutions.

Les parents, soit pour des raisons de langue, soit parce qu'ils ne sont pas au courant, soit parce qu'ils sont débordés ou en mauvaise santé, ne réagissent pas. Le jeune est laissé à lui même et il peut partir dans n' importe quelle direction.

C'est là que nous est venue l'idée de créer des partenariats avec les écoles car qui mieux que l'école a connaissance de ces jeunes décrocheurs ? L'école sait immédiatement quand le jeune décroche. Elle peut dire avec exactitude le nombre de jours d'absence injustifiée. En Belgique, à partir de 20 demi-jours d'absence injustifiée, l'école doit avertir les parents du changement de statut de leur enfant qui passe d'élève régulier à élève libre. A partir de 30 demi-jours d'absence injustifiée, l'école a l'obligation d'avertir le Service de Contrôle de l'Obligation Scolaire. L'école sait que quelque chose ne va pas dans l'évolution du jeune mais a très peu de moyens pour agir.-

Nous avons pu nous rendre compte que, face aux ados décrocheurs, les dispositifs mis en place dans les écoles ne suffisent pas, trop peu de personnel, trop d'élèves, trop peu de temps. Il est rare qu'un éducateur, un médiateur scolaire, un agent pms (centre psycho-médico-social), présent dans l'école, se rende à domicile. Très souvent, l'école ne peut qu'envoyer des courriers aux parents qui ne répondent pas spécialement. Il arrive que l'école signale le jeune décrocheur à la police, mais là aussi, il ne se passe rien et le jeune le sait. Dans ce cadre, l'école doit se résoudre à travailler avec les jeunes qui le veulent bien et qui n'ont pas complètement rompu le lien. L'asbl Odyssée retisse le lien scolaire, familial et social avec le jeune.

2. Méthodologie

Nous avons mis au point une méthodologie d'intervention au bénéfice d'un jeune pour lequel les adultes craignent un décrochage scolaire, familial voire social. Notre méthode inclut, outre les jeunes, la participation de tous les adultes qui sont déjà en relation avec le jeune : ses parents, ses professeurs, ses éducateurs, les intervenants sociaux, les juges de la jeunesse, etc. Odyssée asbl invite ces adultes à changer le regard qu'ils posent sur le jeune au fur et à mesure de son changement et de son retour en projet. L'accompagnement des jeunes est mené sous forme de suivis individuels ou sous forme d'ateliers de groupe.

Pour les suivis individuels, nous contactons les jeunes de notre propre initiative et nous allons vers eux. Ils ont le loisir de refuser notre intervention mais la majorité d'entre eux apprécient notre démarche et ont l'espoir que, peut être, avec nous, ils trouveront un chemin qui leur convient. Cela ne se fait que mieux si nous obtenons l'aide et l'engagement des parents.

Mais il y a lieu de travailler en amont aussi et de faire de la prévention, c'est le but de nos ateliers de groupe. On sait aujourd'hui que le décrochage est multifactoriel et que le sentiment d'appartenance à un groupe, à une classe, à une école, participe au désir de continuer au sein de ce groupe, avec ce groupe et donc favorise l'accrochage scolaire. En participant à ces ateliers, le groupe classe se soude, les professeurs ont l'opportunité de voir leurs élèves sous un autre jour, les élèves peuvent eux aussi voir leurs professeurs avec un autre regard tout en travaillant, tout au long de ces journées, la confiance en soi, l'estime de soi et, petit pas par petit pas, découvrir ce qui les touche, ce qui les anime et apprendre qu'ils ont chacun un chemin d'excellence.

Le tableau ne serait pas complet si nous n'ouvrions pas un espace pour les professeurs. Depuis deux ans, nous donnons des formations aux professeurs volontaires de nos écoles partenaires. Eux, qui ont choisi d'enseigner leurs compétences à nos jeunes, ont besoin de comprendre ce phénomène de décrochage, ont besoin de connaître des mots pour accrocher ces jeunes et pouvoir ainsi mieux communiquer.

Suivis individuels : une méthodologie de travail qui se déroule en 5 étapes

1. Ecouter l'école
2. Approcher
3. Accrocher
4. Accompagner
5. Clôturer le travail

2.1. 1ère étape : le signal, la demande d'intervention de l'école

Afin de rendre notre travail possible, l'école choisit un pilote de projet qui sera notre personne de contact, notre interlocuteur privilégié et qui, tout au long de l'année, nous signalera les jeunes en décrochage. Ce pilote de projet nous convoquera dès qu'un besoin de suivi se fait sentir pour un jeune. Il se sera assuré, auparavant, que ce jeune n'est pas suivi par d'autres intervenants afin de ne pas dupliquer les actions. Un lien de confiance doit se tisser avec le pilote de projet. Il doit pouvoir nous donner des informations sur le jeune et éventuellement sur sa situation familiale. Au plus nous en saurons, au mieux nous pourrons agir. C'est lui aussi qui recevra des informations sur le travail de remotivation que nous faisons avec le jeune et qui se chargera de la communication avec le reste de l'équipe éducative.

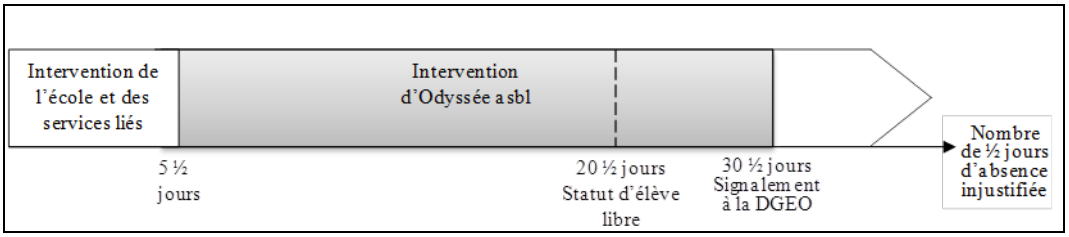


Figure 1 : *absentéisme et moment de l'intervention*

Il est important que le signalement se fasse très rapidement. Lorsque le jeune en décrochage nous est signalé entre 5 et 20 ½ jours d'absence injustifiée, nous avons constaté un meilleur résultat de notre action. Nous acceptons les suivis des jeunes ayant accumulé plus de 20 ½ jours d'absence injustifiée lorsqu'un recours est envisageable pour sauver l'année et/ou lorsque l'école ou le jeune est fortement en demande. Au-delà de la limite de 30 ½ jours d'absence injustifiée, l'asbl Odyssée n'accepte théoriquement plus de suivis.

2.2. 2ème étape : le signal est donné, nous approchons le jeune

Il est primordial de savoir que le jeune est a priori sur la défensive. Il s'est placé en marge et le sait. Il craint le jugement ou la sentence et il n'imagine pas pouvoir simplement faire le point. La meilleure option est de nous présenter par téléphone et de solliciter un rendez vous. Nous nous plaçons en position relationnelle basse pour que le jeune n'ait pas le sentiment que nous représentons l'autorité, qu'il est un assisté ou que nous le connaissons mieux que lui. Nous devons proscrire les phrases du type «Je viens t'aider. Je viens pour résoudre tes problèmes ». Il faut qu'il entende que nous venons uniquement chercher des informations que l'école attend de manière légitime puisque ce jeune est inscrit sur les listes de l'école et soumis à l'obligation scolaire.

L'objectif concret est d'obtenir un rendez-vous de visu avec le jeune qui permettra d'établir un lien: *« Bonjour Marianne, je m'appelle Catherine, tu ne me connais pas. Je travaille pour une association qui s'appelle Odyssée. Ton école fait appel à notre association lorsqu'elle est inquiète pour un jeune en qui elle croit et qui pourrait réussir. Il semble que tu as 10 demi-jours d'absence. Comme tu n'as pas*

18 ans, l'école a besoin de savoir si elle peut encore tenir compte de toi dans ses listes d'élèves. Veux-tu bien me recevoir? Tu pourras me dire ce que tu veux que je dise à ton école. » Par ces quelques phrases, nous précisons au jeune que l'école s'intéresse à lui, que nous ne cautionnons pas d'emblée le discours de l'école et que c'est lui qui va décider de ce que l'on dira. Ainsi, on le responsabilise dans le processus du décrochage. On lui donne la liberté de choisir le lieu, la date, l'heure du rendez-vous. Il arrive que, dès ce premier entretien, téléphonique, le jeune se rende compte qu'on se soucie de lui et retourne à l'école. En moyenne, 91% des jeunes contactés acceptent un rendez-vous

Nous contactons également les parents, la famille et, là aussi, il est important que personne ne se sente jugé. Nous ne sommes pas là pour faire des reproches mais pour essayer d'accompagner le jeune. Cela peut être un moment de prise de conscience pour les parents et ils peuvent se dire: *« Le problème est suffisamment important pour que l'école nous envoie quelqu'un ».* Ils sont souvent très contents de se savoir épaulés.

2.3. 3ème étape : conduire le premier entretien, l'accroche

L'objectif de cet entretien est d'induire chez le jeune un désir de changement et de créer un lien de confiance. On nomme les données. *« Il paraît que tu as 10 demi-jours d'absence.* » On demande la validation des faits, on recherche le sens que le jeune attribue à son décrochage. *« Est-ce que tu sais pourquoi tu as ces absences ? »* C'est une invitation à la prise de conscience, à l'analyse et, très souvent, on se trouve rapidement au centre de la problématique : « *Je n'aime pas ce prof, d'ailleurs il ne m'aime pas du tout. De toute façon, ça ne sert à rien que je reste à l'école, j'ai un procès et je vais sûrement être placé. Je ne supporte plus mon beau père, j'en ai marre. Je n'aime pas mon option ».* On identifie un objectif avec le jeune, c'est-à-dire son désir, son envie et on le reformule d'une façon positive *« J'en ai marre de mon beau père ! »* devient *« En fait, ce qui changerait ta vie, c'est qu'il y ait une meilleure ambiance entre toi et lui, est-ce correct ? »* et on le met en perspective positive *« Est-ce que cela t'intéresse que l'on voit ensemble ce que tu peux faire pour y arriver ? »* en déjouant l'objection *« C'est mon métier d'accompagner des jeunes à trouver comment réaliser leurs désirs ».*

Il faut bien se rendre compte, qu'au départ, le jeune n'est pas demandeur, c'est l'école qui initie la demande. Il faut réussir à faire passer le jeune de « client involontaire ou sous contrainte » à « client volontaire ». C'est le réel but de ce premier entretien. Le jeune doit avoir, au sortir de ce premier entretien, le sentiment qu'il peut s'en sortir, qu'il peut y avoir des comportements plus adéquats que le décrochage. Le jeune peut commencer à avoir d'autres perspectives : *« Je pourrais m'en sortir même si j'ai déjà doublé plusieurs fois. D'autres l'ont fait avant moi et ont quand même trouvé un chouette boulot, l'ambiance à la maison pourrait redevenir plus tranquille. »* Lors de ce premier entretien qui noue le lien de confiance, nous insistons sur la confidentialité et sur le fait que nous demanderons au jeune ce que nous pouvons divulguer.

2.4. 4ème étape : le lien est créé, l'accompagnement commence

Cet accompagnement prend souvent une ou plusieurs directions : la médiation scolaire, la médiation familiale, la résolution de problèmes personnels (résorption de traumas), la réorientation, la résolution de problèmes sociaux, judiciaires, administratifs. Il peut s'étaler sur quelques semaines, voire quelques mois et, parfois même, il se prolonge durant l'été pour préparer la rentrée scolaire suivante.

Nous ne considérons pas le jeune comme une personne à problèmes mais comme une personne en évolution ce qui l'attire beaucoup. Lors de ces entretiens, nous allons, avec le jeune, rechercher et reconnaître ses qualités et ses forces, reformuler la problématique et examiner l'évolution de séance en séance, établir un plan concret, observer les obstacles à la réalisation, accompagner ou superviser les démarches. A ce stade, nous avons obtenu :

- Une demande active du jeune qui est devenu client du changement,
- Un contrat moral dans lequel le jeune respecte ses rendez-vous,
- La plupart du temps, une reconnaissance de notre intervention par les parents,
- Parfois également une demande de suivi d'un parent,
- Une contribution active de l'équipe éducative de l'école qui est prête à voir le jeune sous un autre angle.

Notre cadre de travail est très souvent volant, nous accompagnons le jeune dans « la vie ». Le jeune se sent moins intimidé que dans un bureau et il lâche plus facilement prise. Il ne faut pas oublier que notre public est fragilisé dans son lien social et que, très souvent, son absentéisme et son désintérêt pour l'école est le symptôme d'une difficulté plus profonde. Notre accompagnement s'adapte à chaque situation, sans attente, sans jugement et il vise la remise en projet du jeune. Nous reconnaissons, tout au long de notre travail, sa réalité, ses besoins, ses peines, ses peurs,... Nous cherchons à « rallumer son moteur » et retrouver sa motivation en quittant les comportements inadéquats qui étaient les seuls que le jeune avait trouvés jusqu'à ce jour.

Ces entretiens sont souvent remplis d'émotions mais ils permettent au jeune de découvrir sa capacité de changement, ses ressources et son pouvoir créateur. Peu à peu, le jeune prend confiance et retrouve l'estime de lui-même. Il se rend compte qu'il peut en même temps « avoir une bande de copains avec qui il s'amuse et avoir une scolarité épanouissante qui lui permettra de construire son avenir ». Ce qu'il gagnera, ce sera grâce à lui et pour lui.

2.5. 5ème et dernière étape : clôturer et valider l'accompagnement

En moyenne 84% des jeunes rencontrés durant l'année scolaire sont présents dans une école le 15 juin. Le jeune continue sa scolarité ou se réoriente vers une option plus adaptée. On évalue le travail grâce au contact avec le pilote de projet qui est en lien avec l'équipe éducative et qui peut se rendre compte des changements d'attitude du jeune. Il est fondamental que l'école accueille le jeune et reconnaisse ses changements au fur et à mesure pour que l'action puisse continuer. Il peut arriver aussi, qu'au cours du travail, nous constations que la priorité n'est pas le retour immédiat à l'école mais qu'il faille d'abord travailler à améliorer le contexte social ou familial. Lorsque le jeune a retrouvé le désir d'agir, notre mission est remplie.

3. Ateliers de groupe : internes et externes à l'école

3.1. Ateliers internes

Méthodologie de travail et gestion du temps : certains élèves n'ont pas spécialement beaucoup de jours d'absence injustifiée mais par contre ils éprouvent de grosses difficultés dans leur méthode de travail. Le retard dans certaines matières, la multiplication d'échecs et les mauvaises attitudes face au travail scolaire entrainent une forte démotivation et font partie des facteurs de risque de décrochage. Lors des sessions collectives de méthode de travail, nous cherchons à responsabiliser les élèves et nous leur apprenons à organiser leur étude en réalisant ensemble un plan de travail (gérer son temps, quand étudier, prévoir plusieurs études d'une même matière, etc.) et leur inculquons différentes techniques d'étude (mise en ordre des cours, structurer un cours avec des codes couleurs, mémorisation avec des cartes mentales) avec mise en pratique. Ces ateliers sont préventifs. Alphabétisation : nous offrons, à domicile ou dans les locaux de l'asbl Odyssée, des cours d'alphabétisation aux jeunes en difficulté avec la langue française.

3.2. Ateliers externes

Le jeune est amené à vivre différents ateliers. Ces ateliers sont basés sur une expérimentation forte et sortent du cadre de références des jeunes. Surpris par l'approche et l'environnement extérieur de ces ateliers, le jeune est ainsi invité à sortir de son référentiel habituel (ghetto, ville, scolaire, image négative de soi, contexte familial,…). Cette rupture avec le «connu» permet au jeune de poser un autre regard sur qui il est et sur ses relations aux autres (personnelles, scolaires et professionnelles). Par la mise en mouvement physique, par l'accompagnement positif, par le bol d'air proposé, il peut prendre conscience de ses ressources et de ses qualités.

Ces ateliers travaillent principalement sur base de challenge, de dépassement de soi et d'un renforcement positif renvoyé au jeune. Il se dépasse non pas parce que quelqu'un le pousse mais parce que l'activité le porte, l'enthousiasme. Spontanément, il dépasse ses peurs, ses pensées limitantes et autres a priori qu'il a à son sujet ! Ce changement de regard est générateur d'un changement de comportement. Il ouvre le jeune à la possibilité d'être et d'agir autrement. C'est une manière indirecte d'aborder la notion d'engagement du jeune dans son parcours formatif et professionnel. Cela permet de pointer et de renforcer des comportements (in)cohérents ou (in)adéquats. Leur confiance en eux croît, la dynamique de groupe est positive. Le focus est mis sur la reconnaissance et la valorisation des ressources du jeune. Ces ateliers sont aussi préventifs.

Les ateliers proposés ont en commun de toucher l'élève au plus profond de lui-même. Ils vivent une expérience forte qui dépasse le mental et les invite à prendre soin d'eux, des autres, de la nature. Ils renforcent les jeunes dans leurs capacités et leur fait rencontrer des personnes, hors du jugement, qui les accueillent et les accompagnent avec passion et cœur. Ici, pas de bon ou mauvais résultat, pas de bien ou de mal, mais une expérience et ses impacts. L'atelier est un déclencheur. Le jeune a l'occasion de comprendre, de faire des liens, de dépasser certaines croyances et d'évoluer vers de nouveaux comportements plus adéquats qu'il pourra adopter à l'école et dans son quotidien.

Ces ateliers se déroulent en 3 étapes :

- Etape de l'action: les élèves vivent une expérience nouvelle, en dehors de l'école, sous notre animation.
- Etape de partage et d'analyse: l'intervenant d'Odyssée avec l'éducateur et/ou l'enseignant accompagnent les élèves à tirer des enseignements de l'expérience. Ceux-ci seront mis en parallèle avec le parcours scolaire, les comportements attendus chez un patron de stage, dans la vie de tous les jours.
- Etape d'intégration: un point de progrès ou un objectif à atteindre est mis en évidence, chaque élève peut, si il le souhaite, s'engager dans un changement qu'il aura identifié pour lui-même.

Atelier Je prends confiance en moi : comment réussir à l'école, comment aborder sa vie active si on manque de confiance en soi ? Cet atelier propose aux jeunes d'apprendre les bases de la confiance en soi. Nous les accompagnons à développer l'estime d'eux-mêmes, découvrir leurs talents et les montrer. Grâce à cet atelier, ils sortent d'une série de représentations négatives qu'ils ont d'eux-mêmes et leur chance de réussir grandit proportionnellement à leur estime. On les amène à découvrir que, quand on réussit dans un domaine, on augmente considérablement ses chances de réussir dans d'autres domaines de sa vie, de son travail, de ses relations.

Atelier J'ai confiance en moi et j'accorde ma confiance aux autres : les jeunes sont invités à grimper dans les arbres en pleine forêt, domaine qui leur est souvent inconnu et ils sont amenés à prendre contact avec la nature. A tour de rôle, ils seront grimpeurs puis assureurs de cordée. Le travail est double car grimper demande de l'engagement, du dépassement, de l'énergie et assurer demande de la

concentration, de la bienveillance et du soutien au grimpeur. Cet atelier permet d'accompagner le jeune dans sa capacité à se dépasser, à gérer ses peurs. C'est une métaphore puissante sur l'objectif et sa réalisation. Le jeune peut ainsi voir comment réaliser son objectif : identifier les soutiens, se fixer des étapes intermédiaires, chercher des encouragements, dépasser ses peurs en se concentrant sur son objectif, prendre des temps de repos, etc. C'est symboliquement fort et parlant pour eux.

Atelier J'ai confiance en moi, j'ai confiance en l'autre, mon comportement influence mes rapports : les élèves sont invités à prendre soin d'un cheval et à le monter. Le cheval est comme un miroir ! Il vous renvoie ce que vous lui offrez. Cela permet au jeune de se rendre compte de sa relation aux autres: est-il concentré, sur la défensive, tendu, hésitant, disponible, calme, attentif, distrait, dispersé, en relation ? Cet atelier est une merveilleuse occasion pour questionner et interpeller le jeune sur les relations qu'il a avec les autres. Le jeune prend conscience de sa responsabilité dans la relation à l'autre et découvre d'autres possibles pour entrer en relation. Il peut faire l'expérience de sa propre capacité à induire un changement relationnel en changeant lui-même son attitude.

4. Ateliers pour les adultes (éducateurs, professeurs) sur la communication adulte-ado, le décrochage scolaire, la discrimination et l'exclusion

Etre enseignant, ce n'est pas seulement enseigner des compétences. Si nous voulons que les jeunes soient en lien avec l'école, les professeurs et les éducateurs doivent eux aussi pouvoir trouver des espaces de parole, être formés à la communication avec les ados et sensibilisés à l'exclusion sociale qui entraîne des « gaspillages de talents ». Il est possible de proposer des chances égales pour tous.

Sensibilisation au profil des décrocheurs et à la notion d'exclusion sociale
Typologie des élèves en difficulté, causes et symptômes du décrochage.
Inégalités sociales et réalité de la discrimination en milieu scolaire.

Aider les ados aux prises avec des sentiments pénibles
Frustration, déception, colère: comment les accompagner?
Prendre conscience que nos réponses sont bien souvent automatiques.
Utiliser l'écoute active et la créativité pour ne pas nier les sentiments des ados.

Autorité, limites et obéissance / Coopération & résolution de conflits
L'autorité, au fond, ça sert à quoi ?
Comment faire en sorte que les ados nous obéissent ?

Adapter la sanction
Mettre des limites fermes tout en conservant un climat d'ouverture
Qu'est-ce qu'une bonne règle ? Pourquoi et comment sanctionner ?

Encourager l'autonomie
Comment favoriser l'image positive de l'ado ?
Apprendre aux ados à se passer de nous, à se débrouiller seuls.

Compliments, estime de soi et confiance en soi
"Il n'y a aucun facteur plus décisif et aucun jugement de valeur plus important pour l'être humain que l'estime qu'il éprouve pour lui-même. C'est la clé la plus significative de son comportement." Les signes de reconnaissance, un besoin vital et essentiel.

Aider les ados à cesser de jouer des rôles
Cesser de mettre des étiquettes et éviter la comparaison

Comment changer notre regard sur les ados ?

5. Quels sont les critères qui permettent d'évaluer notre travail de réaccrochage scolaire ?

L'évaluation du travail réalisé, pour être pertinente et complète, doit se baser sur des critères à la fois quantitatifs et qualitatifs. Pour les critères quantitatifs, nous analysons le nombre de jeunes suivis, le nombre de rencontres par accompagnement, de jeunes redevenus réguliers aux cours, etc.

Les critères qualitatifs sont plus difficiles à évaluer mais l'école peut observer des changements chez le jeune : un matériel en ordre, un comportement mieux adapté à la scolarité, un respect des règles et du contrat pédagogique, une réalisation de l'objectif fixé pendant l'accompagnement, une plus grande capacité d'autonomie et de responsabilisation, une amélioration des relations avec les pairs, etc.

Mais certaines situations sont très complexes et, alors même que nous aimerions annoncer que chaque jeune retourne en projet, dans certains cas, le retour aux cours devient un objectif secondaire et la mission prioritaire d'Odyssée est d'abord de mettre en place un accompagnement socio-médico-psychologique pour remplir les besoins fondamentaux du jeune (sécurité, protection, santé, etc.). Ce n'est que lorsque nous aurons travaillé à améliorer les éléments du contexte du jeune que nous pourrons revenir à son projet de formation et évaluer l'accompagnement grâce aux retours que nous adressent les jeunes, leurs familles, les écoles, les partenaires de travail. Les jeunes que nous rencontrons acquièrent une plus grande confiance en eux, de nouvelles attitudes relationnelles qui porteront leurs fruits sur le long terme.

Cette année scolaire 2013-2014, notre asbl a accompagné 570 jeunes.

ROLE DE LA PREVENTION DES VIOLENCES INTRA ET PERI-SCOLAIRES DANS LA LUTTE CONTRE LE DECROCHAGE SCOLAIRE

Humbeeck Bruno*, Aurore Bisconti, Laetitia Cambier & Willy Lahaye,

* Université de Mons (UMONS), Belgique. bruno.humbeeck@umh.ac.be

---

Résumé long

***Mots-clés** : harcèlement, médiation, violences scolaires*

La cour de récréation est explicitement désignée par la majorité des élèves comme le principal lieu d'expression de la souffrance psychosociale vécue par eux en milieu scolaire (B. Humbeeck, 2012 ; N. Catheline et V. Bedin, 2008). Les phénomènes de bullying, de rejet et de harcèlement qui s'y manifestent font sentir leurs effets sur l'aptitude de l'enfant à apprendre (B. Galand, 2009) ainsi que sur l'ensemble de son développement psychologique et social. Les conséquences apparaissent souvent comme étant irréversibles sur la trajectoire scolaire de l'élève et sur son histoire personnelle.

Les rapports violents dans l'univers scolaires s'expliquent par la mise en place de cercles vicieux au sein desquels l'estime de soi et le sentiment de désespérance se conjuguent. Ce qui amène l'enfant et/ou l'adolescent à adopter une attitude de retrait et de repli sur soi qui l'incite à se tenir à l'écart des groupes et l'invite à ne plus oser y entreprendre des apprentissages.

Lorsque les familles prennent conscience des souffrances psychosociales vécues par l'enfant, elles adoptent le plus souvent une attitude offensive par rapport à l'école. Cette dernière est ainsi contrainte à agir rapidement et efficacement pour mettre fin à ces souffrances. Or, elle apparaît souvent démunie face à ce genre de situations. Les enseignants et éducateurs ne disposent pas de moyens méthodologiques pour prévenir la manifestation des formes de violences scolaires visibles ou invisibles et en contrôler les effets délétères.

La cour de récréation apparaît dans un tel contexte comme un haut lieu de confrontations école-famille qui doit nécessairement être investi si l'on se donne comme objectif d'induire au sein du double bain de vie de l'enfant des mécanismes de co-éducation favorables à son épanouissement.

Pour ces raisons, parce que la violence empêche l'école de se constituer pour tous comme un espace privilégié d'apprentissage et parce qu'elle constitue dans de nombreux cas un argument de dissension entre l'école et la famille, la prévention de toutes les manifestations de violence scolaire entre pairs, qu'elles soient visibles ou invisibles, constitue un enjeu prioritaire pour de nombreuses écoles.

L'objectif général du projet qui fait l'objet de la présente communication, vise, de la maternelle au secondaire, à répondre à la nécessité d'intervenir sur la problématique de la violence scolaire en favorisant la régulation des cours de récréation et en donnant aux enseignants des outils d'intervention et de médiation adaptés aux caractéristiques particulières et à la complexité des situations de violences visibles et invisibles. Harcèlement, bullying, racket,… autant de violences qui mettent en souffrance psychique l'enfant qui les subit. Celles-ci provoquent des conséquences scolaires parmi lesquelles se trouvent l'absentéisme et le décrochage. D'autres effets négatifs sont à constater directement sur les apprentissages de l'enfant qui, ne pouvant se libérer seul de ces souffrances émotionnelles, n'arrive pas à se concentrer sur les tâches scolaires.

Dans le contexte de ce projet, il est rapidement apparu nécessaire d'appliquer des règles pour diminuer les situations objectives de violence et réduire l'impression de confusion que donne la cour de récréation à l'adulte qui est chargé de la surveiller. De plus, la diffusion de normes est utile pour la personne en charge de la surveillance lorsqu'il s'agit de révéler, de contrôler ou de réduire les effets d'une violence subjective par nature invisible. Afin de répondre à cette double exigence et éviter la confusion entre les règles et les normes, le projet se donne pour objectifs à la fois de réguler la cour de récréation et d'ouvrir aux élèves des espaces formels de médiation.

De manière opératoire, le projet est organisé en fonction de deux axes. Le premier axe implique une régulation de l'espace de la cour de récréation en s'appuyant sur un ensemble de règles visant à contrôler la violence visible au sein de celle-ci.

L'idée du projet est d'adapter la cour de récréation en réservant à chaque type d'activité, un lieu à la fois spécifiquement aménagé et clairement circonscrit. Concrètement, il s'agit de diviser l'espace de récréation en trois territoires respectivement peints dans des couleurs différentes auxquelles correspondent des règles spécifiques. Il s'agit de règles faciles à comprendre pour les enfants et qui permettent à chacun de se livrer au type de jeu qu'il a choisi sans « encombrer » les autres ou « être gênés » par eux.

Les enseignants ou les éducateurs sont amenés à sanctionner strictement et systématiquement les enfants qui ne respectent pas les différentes règles en fonction de sanctions préétablies. Pour les autres comportements, il est davantage question de les envisager sous forme de normes et d'ouvrir des espaces de parole, strictement régulés en suivant les principes de la médiation, qui permettent de stimuler l'intelligence émotionnelle et collective du groupe. Ces espaces favorisent l'expression des émotions et la recherche de solutions adéquates. Ces espaces formels de médiation visent à résoudre les situations conflictuelles vécues pendant la récréation afin de réduire la souffrance psychosociale qui y est associée.

Le but de la médiation est de découvrir des modes de résolution de la situation problématique et/ou conflictuelle. Ainsi des règles sont à respecter telles que ne pas désigner des responsables ou des coupables, faire appel aux ressources du groupe, ne pas contredire une émotion. Et seul l'adulte garantit la parole afin d'éviter qu'un élève soit interrompu.
Ancré dans les principes de co-éducation, le projet poursuit l'objectif d'associer tous les professionnels concernés. Il s'agit d'assurer la restauration d'un climat non violent en permettant aux acteurs scolaires de retisser un partenariat éducatif et de renforcer les interactions entre l'école et la famille.

LE DECROCHAGE SCOLAIRE A TRAVERS L'ENQUETE SOCIALE APPRENTISSAGE DU CONTEXTE LUXEMBOURGEOIS DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE

Céline Dujardin* & Dieter Ferring*

** Université du Luxembourg, celine.dujardin@uni.lu*
** Université du Luxembourg, dieter.ferring@uni.lu*

Résumé. *Suivi prioritairement au niveau de l'enseignement et de l'éducation nationale, le décrochage scolaire est également surveillé par la protection de la jeunesse. Au Luxembourg, en cas de signalement, le tribunal de la jeunesse mandate le Service de Protection de la Jeunesse (SCAS) pour la réalisation d'une enquête sociale sur la situation personnelle, familiale et sociale du jeune à risque de décrochage scolaire. Dans le cadre d'un projet de recherche mené à partir de la documentation relative aux enquêtes sociales menées par le SCAS, nous avons défini plusieurs repères afin d'examiner (a) les problématiques en matière de protection de la jeunesse, (b) les situations familiales rencontrées et (c) les solutions proposées. La problématique de l'absentéisme scolaire représente environ 3% des enquêtes sociales du SCAS pour ces 3 années (SCAS, 2013). Les résultats de cette étude montrent la complexité des différents facteurs favorisant l'absentéisme scolaire quant aux problématiques, aux situations familiales et aux recommandations d'intervention. La discussion offre des propositions visant la mise en réseau des acteurs professionnels dans le but de permettre des alliances éducatives autour du jeune afin de favoriser son accrochage scolaire.*

Mots-clés : *enquête sociale, absentéisme scolaire, protection de la jeunesse*

1. Introduction

La lutte contre le décrochage scolaire est une priorité de l'enseignement et de l'éducation nationale ainsi que de la protection de la jeunesse. Au Luxembourg, en cas d'absentéisme scolaire important constaté par les professionnels du *Service de Psychologie et d'Orientation Scolaires* (SPOS), celui-ci est signalé au tribunal de la jeunesse. Il en est de même lorsque des irrégularités ou des difficultés dans le suivi scolaire sont observées par les enseignants ou les fonctionnaires de la commune. Le tribunal de la jeunesse mandate ensuite le *Service de Protection de la Jeunesse* (SCAS) pour la réalisation d'une enquête sociale sur la situation personnelle, familiale et sociale du jeune à risque de décrochage scolaire.

Dans le cadre d'un projet de recherche mené à partir de la documentation relative aux enquêtes sociales menées par le SCAS, nous avons défini plusieurs repères afin d'examiner (a) les problématiques en matière de protection de la jeunesse, (b) les situations familiales rencontrées et (c) les solutions proposées. Afin d'appréhender les changements opérés dans le champ de la protection de la jeunesse au Luxembourg, nous avons analysé les enquêtes sociales de 3 années, à savoir 994 documentations de 2006, 2009 et 2012.

Ainsi, les repères retenus sont contextualisés par rapport à l'absentéisme scolaire et se centrent sur cette problématique à travers l'analyse de la documentation des enquêtes sociales.

2. La problématique de l'absentéisme scolaire

L'absentéisme scolaire et le décrochage scolaire sont définis comme des problèmes complexes qui exercent un impact sur le rapport de l'adolescent au travail, au temps et à l'investissement (Huerre, 2010). L'absentéisme scolaire comprend les lacunes dans la fréquentation de l'école et cela sans motif légitime et sans excuse valable (Esterle-Hedibel, 2006 ; Turkieltaub, 2011). Il est une conséquence du processus de rupture et de décrochage scolaire. Souvent, il n'est pas provoqué par une cause unique et externe à l'école, mais il est susceptible d'entraîner des doutes à l'égard des parents (Turkieltaub, 2011).

Dans le débat public, l'absentéisme, la déscolarisation et le décrochage scolaire sont associés à la montée de l'insécurité, au rajeunissement de la délinquance juvénile et à l'augmentation du développement de violences (Esterle-Hedibel, 2006). De plus, Ricking (2010) fait la distinction entre les troubles anxieux qui génèrent l'évitement scolaire, la pratique de l'école buissonnière et l'absentéisme scolaire dû à un manque de contrôle externe.
Dans les modèles théoriques, l'absentéisme scolaire est perçu comme le symptôme d'une pathologie plus générale et comme le révélateur d'un risque qui nécessite la prévention des conduites à risque ou même l'implication de la protection de la jeunesse (Esterle-Hedibel, 2006).

Les problématiques rencontrées par les jeunes et leurs familles peuvent êtres diverses et même s'additionner. Les agents du SCAS travaillent avec un nombre élevé de motifs possibles de signalement, référencés principalement dans l'article 7 de la loi relative à la protection de la jeunesse. Dans notre projet de recherche, ces motifs sont regroupés en 11 problématiques plus larges et l'absentéisme scolaire constitue l'une de ces problématiques.

Dans la présente contribution, nous regardons la problématique de l'absentéisme scolaire de plus près. La problématique de l'absentéisme scolaire peut apparaître soit comme la seule problématique, alors désignée « problématique singulière », soit comme une problématique parmi d'autres, désignée dans ce cas « plusieurs problématiques » (voir tableau 1, ci-après). La rangée « autres problématiques » réfère quant à elle à toute autre problématique rencontrée sans lien avec l'absentéisme scolaire.

La problématique singulière de l'absentéisme scolaire représente moins de 3% des enquêtes sociales du SCAS pour ces 3 années (SCAS, 2013) ; l'incidence de l'absentéisme scolaire est donc relativement basse comparée à d'autres problématiques comme par exemple la violence domestique qui concerne environ 15% des enquêtes.

Au niveau du signalement de la mise en danger du mineur pour cause d'absentéisme scolaire, l'établissement scolaire est le principal demandeur de la réalisation d'une enquête sociale. Pour l'absentéisme scolaire comme problématique singulière, le signalement provient dans 76% des cas de l'école. De la même manière, pour l'absentéisme scolaire parmi d'autres problématiques, les interventions scolaires constituent la source du signalement dans presque la moitié des cas.

Notre analyse montre que l'absentéisme scolaire se manifeste le plus souvent en présence d'autres problématiques, comme la délinquance juvénile, le mineur en conflit ou l'indisponibilité des parents. Le tableau 1 indique une moyenne de 2,5% d'enquêtes sociales concernées uniquement par la problématique de l'absentéisme scolaire. De même, nous observons que 5,6% en moyenne des enquêtes sont motivées par plusieurs problématiques dont l'absentéisme scolaire. Les autres problématiques, sans relation à l'absentéisme scolaire, concernent 91,9% du total des enquêtes sociales analysées (voir tableau 1).

***Tableau 1**: Prévalence d'absentéisme autour des années 2006, 2009 et 2012.*

			Année			Total
			2006	**2009**	**2012**	
Absentéisme scolaire	**Problématique singulière**	Nombre de cas	9	10	6	25
		% pour l'année	2,62%	2,32%	2,75%	2,52%
	Parmi plusieurs problématiques	Nombre de cas	23	23	10	56
		% pour l'année	6,69%	5,32%	4,59%	5,63%
	Autre(s) problématique(s)	Nombre de cas	312	399	202	913
		% pour l'année	90,69%	92,36%	92,66%	91,85%
Total		Nombre de cas	344	432	218	994
		% pour l'année	100%	100%	100%	100%

Concernant l'absentéisme scolaire parmi plusieurs problématiques, une recherche est actuellement menée par Esch et collègues (2014) sur le lien entre santé mentale et décrochage scolaire au Luxembourg. Leurs résultats révèlent que 53% des jeunes en rupture scolaire présentent au moins un trouble mental dont la majorité de ceux-ci cumule plusieurs troubles (Esch, Bocquet, Pull, Demogeot, Lehnert, Graas, Fond-Harmant & Ansseau, 2014).

Notre analyse des dossiers des enquêtes sociales a permis d'identifier les quatre problématiques qui apparaissent le plus souvent associées à la problématique de l'absentéisme scolaire en protection de la jeunesse. Il s'agit de la délinquance juvénile (21,43%), de la maltraitance voire négligence (12,5%), de l'incapacité parentale (8,93%) et du mineur en conflit (7,14%). Concrètement, la délinquance juvénile comprend tous les actes jugés déviants au niveau pénal, comme les violences commises, le vol ou le trafic de drogues. Pour certains auteurs, l'absentéisme peut même être considéré comme une source potentielle de délinquance juvénile (Jésu, 2011). La maltraitance et la négligence forment une problématique dans notre analyse du fait qu'elles apparaissent très fréquemment ensemble. Elles comprennent aussi bien la violence subie que l'abandon du jeune par son milieu de vie. L'incapacité parentale regroupe quant à elle les différentes difficultés du parent qui se traduisent par un manquement, par exemple dans l'hygiène de l'enfant. Pour finir, le mineur en conflit renvoie aux difficultés du jeune, notamment à la présence de troubles psychiques.

Le tableau suivant présente l'âge des mineurs selon la problématique rencontrée. Nous distinguons quatre groupes d'âge, à savoir les petits enfants de 0 à 4 ans, les enfants de 5 à 10 ans, les jeunes de 11 à 13 ans et les adolescents de 14 à 17 ans.

***Tableau 2** : Âge des mineurs selon la problématique rencontrée*

			Groupes d'âge				Total
			0-4 ans	**5-10**	**11-13**	**14-17**	
Absentéisme scolaire	**Problématique singulière**	Nombre de cas	4	2	5	14	25
		% pour l'âge	1,89%	0,82%	3,09%	3,92%	2,57%
		% au total	16%	8%	20%	52%	100%
	Parmi plusieurs problématiques	Nombre de cas	1	11	11	33	56
		% pour l'âge	0,47%	4,53%	6,79%	9,25%	5,75%
		% au total	1,79%	19,64%	19,64%	58,93%	100%
	Autre(s) problématique(s)	Nombre de cas	207	230	146	310	893
		% pour l'âge	97,64%	94,65%	90,12%	86,83%	91,68%
		% au total	23,18%	25,76%	16,35%	34,71%	100%
Total		Nombre de cas	212	243	162	357	974
		% au total	21,77%	24,95%	16,63%	36,65%	100%

Toutes les problématiques confondues, le tableau 2 indique que les mineurs de 14 à 17 ans, avec une moyenne de 36,65%, constituent le groupe le plus sujet à investigation dans la documentation analysée. Concernant l'absentéisme scolaire, nous observons que ce groupe d'âge représente 52% des cas de la problématique singulière d'absentéisme scolaire et 58,93% des cas d'absentéisme scolaire parmi d'autres problématiques. De plus, même en différenciant les années d'analyse, ces adolescents représentent pour chaque année le groupe d'âge le plus concerné par les problématiques d'absentéisme scolaire. Les adolescents à partir de 14 ans représentent donc le groupe d'âge le plus concerné par la problématique de l'absentéisme scolaire dans la documentation du SCAS.

A l'inverse, la comparaison des moyennes des différents groupes d'âge (voir total dans le tableau 2) montre une faible présence des enfants plus jeunes. Par exemple, seulement deux enfants entre 5 et 10 ans (8%) sont concernés par la problématique singulière de l'absentéisme scolaire. De même, un seul enfant entre 0 et 4 ans (1,79%) est touché par « un absentéisme préscolaire » parmi plusieurs problématiques.

En résumé, notre analyse montre que la problématique de l'absentéisme scolaire dans le contexte de la protection de la jeunesse apparaît le plus souvent en combinaison avec d'autres problématiques, dont principalement la délinquance juvénile. De plus, les adolescents entre 14 et 17 ans sont les plus concernés par cette problématique.

3. Les situations familiales

Dans notre analyse, la situation familiale des jeunes est différenciée en quatre catégories : famille traditionnelle, famille monoparentale, famille recomposée et une catégorie dite « autre » qui renvoie à toute autre situation comme par exemple le jeune placé en institution ou vivant chez ses grands-parents.

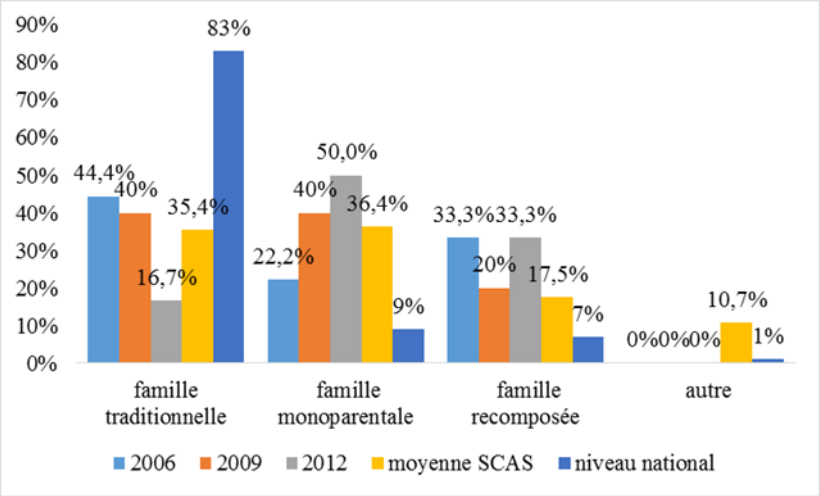


Figure 1 *: Situations familiales par année d'analyse pour la problématique singulière de l'absentéisme scolaire, au SCAS en moyenne et au niveau national*

La figure 1 illustre les différentes situations familiales et permet ainsi plusieurs comparaisons entre les différents chiffres. Dans un premier temps, l'analyse porte sur la comparaison entre les années d'analyse pour la problématique singulière de l'absentéisme scolaire. Par la suite, nous comparons les différentes situations familiales rencontrées dans la problématique d'absentéisme scolaire, dans la population du SCAS et dans la population nationale.

En distinguant les trois années d'analyse, la figure 1 montre que 44,4% des jeunes concernés par la problématique singulière de l'absentéisme scolaire, vivent dans une famille traditionnelle en 2006, contre 40% en 2009 et seulement 16,7% en 2012. Le pourcentage des familles traditionnelles concernées semble donc diminuer avec le temps pour la problématique de l'absentéisme scolaire. Pour la famille monoparentale, nous constatons la tendance inverse. Avec 22,2% des cas en 2006, puis 40% en 2009 et même 50% en 2012, cette situation familiale semble donc augmenter avec le temps pour la problématique singulière de l'absentéisme scolaire. En tenant compte du nombre réduit de cas (N=25, voir tableau 1), la famille recomposée présente peu d'évolution au cours des années (voir figure 1). Enfin, aucun mineur ne vit dans une autre situation familiale.

A l'échelle nationale, 83% des jeunes vivent dans une famille traditionnelle, 9% dans une famille monoparentale, 7% dans une famille recomposée et 1% dans une autre situation (Bodson, 2006). La comparaison de ces chiffres avec ceux du SCAS montre que la famille traditionnelle semble largement sous-représentée au SCAS avec 35,4% des mineurs concernés contre un pourcentage national de 83%. Pour les familles monoparentale et recomposée, nous observons la tendance inverse : ces structures familiales sont plus répandues au SCAS qu'à l'échelle nationale. Par exemple, 36,4% des mineurs vivant dans une famille monoparentale sont concernés par une enquête sociale contre 9% des jeunes au niveau national. Cette différence se retrouve pour la famille recomposée vu qu'un total de 17,5% des mineurs du SCAS provient d'une telle famille alors que le taux national de mineurs vivant dans une telle structure est seulement 7%. De même, les autres situations de vie des jeunes constituent seulement 1% au niveau national, mais 10,7% dans la population du SCAS.

Concernant la problématique singulière d'absentéisme scolaire comparée aux autres chiffres exposés (voir figure 1), la famille traditionnelle, avec un taux de 16,7% en 2012, se situe nettement en-dessous de la moyenne du SCAS (35,4%) et encore plus du niveau national (83%). La famille recomposée apparaît le plus souvent dans la problématique de l'absentéisme scolaire (20%-33,3%) comparé à la moyenne du SCAS (17,5%) et au niveau national (7%). Par contre, les autres situations familiales apparaissent le plus souvent dans la moyenne du SCAS (10,7%), mais sont entièrement absentes (0%) dans l'absentéisme scolaire.

Concernant les facteurs familiaux associés au décrochage scolaire, l'étude d'Esch et collègues (2014) identifie un manque de communication et d'expression de l'affectivité d'après les jeunes questionnés et concernés au Luxembourg. En revanche, le respect des rôles intrafamiliaux est plutôt reconnu comme ressource familiale pour ces jeunes (Esch et al., 2014). Dans notre étude, nous ne disposons pas de données sur le fonctionnement familial. En revanche, nous pouvons proposer d'autres indicateurs, à savoir le canton d'habitation et la nationalité.

Concernant le milieu de vie géographique des jeunes et de leurs familles, notre analyse montre que les mineurs résidant dans le canton d'Esch-sur-Alzette, au sud du pays, sont surreprésentés dans la population du SCAS, comparée à l'échelle nationale. En effet, au niveau national, Esch-sur-Alzette comprend une densité de 29,8% de la population totale, alors qu'au SCAS ces jeunes représentent 36% des cas de la problématique singulière d'absentéisme scolaire et même 48,2% des cas d'absentéisme scolaire associé à plusieurs problématiques.

Concernant la nationalité des mineurs et de leurs parents, notre analyse montre que la nationalité luxembourgeoise est légèrement sous-représentée dans les problématiques de l'absentéisme scolaire (entre environ 44% et 50% des cas) au SCAS, comparée au niveau national (environ 56,96%). Par contre, les familles de nationalité portugaise ou non européenne se montrent surreprésentées au SCAS, comparées au niveau national. Par exemple, la nationalité portugaise représente 16,08% des citoyens au Luxembourg (Peltier, Thill & Heinz, 2012), mais environ 35% des cas dans la problématique singulière d'absentéisme scolaire et environ 23% des cas d'absentéisme scolaire parmi plusieurs

problématiques. Nous observons également que les familles de nationalité italienne semblent être surreprésentées dans la problématique singulière d'absentéisme scolaire, alors que les familles de nationalité française, en comparaison à l'échelle nationale, apparaissent plus fréquemment dans l'absentéisme scolaire parmi plusieurs problématiques.

4. L'intervention face à l'absentéisme scolaire

Dans notre analyse, les recommandations/conclusions d'intervention énoncées dans les enquêtes sociales sont structurées en sept propositions, à savoir l'assistance éducative en famille, le placement du jeune[1], le changement dans le droit de garde, l'atteinte de la majorité, l'absence d'intervention judiciaire, l'évaluation ultérieure de la situation et finalement l'absence de recommandation. Le tableau ci-dessous (tableau 3) présente les recommandations d'intervention selon les problématiques rencontrées, notamment pour la problématique de l'absentéisme scolaire.

Tableau 3 *: Recommandations d'intervention pour l'absentéisme scolaire*[2]

			Absentéisme scolaire			Total
			Probl.** singulière	Parmi plusieurs	Autre(s) probl.**	
Recommandation d'intervention	**Assistance éducative**	Nombre de cas	3	14	151	168
		% pour l'AS*	12%	25%	16,54%	16,9%
	Placement du mineur	Nombre de cas	6	9	109	124
		% pour l'AS*	24%	16,07%	11,94%	12,48%
	Droits de garde/de visite/d'hébergement	Nombre de cas	0	2	110	112
		% pour l'AS*	0%	3,57%	12,05%	11,27%
	Majorité atteinte	Nombre de cas	2	1	30	33
		% pour l'AS*	8%	1,79%	3,29%	3,32%
	Pas d'intervention	Nombre de cas	8	8	200	216
		% pour l'AS*	32%	14,29%	21,9%	21,73%
	Evaluation ultérieure	Nombre de cas	4	15	166	185
		% pour l'AS*	16%	26,78%	18,18%	18,61%
	Pas de recommandation	Nombre de cas	2	7	147	156
		% pour l'AS*	8%	12,5%	16,1%	15,69%
Total		Nombre de cas	25	56	913	994
		% pour l'AS*	100%	100%	100%	100%

* AS : absentéisme scolaire , ** Probl. : problématique(s)

Concernant la problématique singulière d'absentéisme scolaire, l'absence d'intervention judiciaire apparaît dans 8 cas comme la recommandation la plus fréquente (32%), suivi du placement du mineur (24%), de l'évaluation ultérieure de la situation (16%) et de l'assistance en famille (12%). Avec respectivement deux cas, l'atteinte de la majorité du jeune et l'absence de recommandation d'intervention représentent avec 8% chacune la recommandation la moins souvent proposée. Le changement dans les droits de garde, de visite ou d'hébergement n'apparait pas dans cette problématique.

Pour l'absentéisme scolaire compris parmi plusieurs problématiques, les recommandations d'intervention se présentent parfois différemment par rapport au cas venant d'être évoqué. Ainsi, l'évaluation ultérieure de la situation pour 26,8% des jeunes et l'assistance éducative en famille pour

[1] Le placement du jeune inclut les placements en internat, en foyer d'enfants et en institution de détention.
[2] Le tableau est élaboré sur base des données des trois années analysées.

25% des mineurs sont les recommandations d'intervention les plus fréquentes (voir tableau 3), suivies par le placement du mineur (16,1%), l'absence d'intervention judiciaire (14,3%) et l'absence de recommandation (12,5%). Dans le tableau 3, nous observons que l'atteinte de la majorité (1,8%) et le changement du droit de garde (3,6%) constituent les propositions les moins souvent recommandées.

Le tableau 3 permet la comparaison entre les recommandations d'intervention selon les trois problématiques retenues. Le placement du mineur semble plus fréquemment recommandé pour la problématique singulière d'absentéisme scolaire que lorsque celui-ci est associé à d'autres problématiques ou pour les autres problématiques ne comprenant pas l'absentéisme scolaire. Le changement dans les droits de garde, de visite ou d'hébergement et l'absence de recommandation constituent les propositions d'intervention les moins recommandées dans les problématiques d'absentéisme scolaire, comparées aux autres problématiques signalées en protection de la jeunesse (voir tableau 3). L'assistance éducative en famille et l'évaluation ultérieure de la situation semblent être plus fréquentes lorsque l'absentéisme scolaire est combiné avec d'autres problématiques plutôt qu'isolé. Par exemple, l'assistance éducative est proposée dans 16,9% des cas – toutes problématiques confondues – et pour 12% des jeunes concernés par la problématique singulière de l'absentéisme scolaire, mais pour 25% des mineurs rencontrant plusieurs problématiques dont l'absentéisme scolaire. La recommandation d'intervention clôture l'enquête sociale qui est ensuite transmise au tribunal de la jeunesse. Le juge de la jeunesse examine la situation et prend alors une décision quant à la situation du mineur.

A l'aide des deux figures suivantes (figure 2 et 3), nous illustrons le lien entre la recommandation d'intervention et la décision du tribunal. La figure 2 se concentre sur la problématique singulière d'absentéisme scolaire sur base des données de 2009. Ainsi, en 2009, nous comptons 10 cas confrontés exclusivement à l'absentéisme scolaire, tandis que les autres années présentent moins de cas. La deuxième illustration (figure 3) aborde quant à elle ce rapport pour l'absentéisme scolaire inclus parmi plusieurs problématiques sur la base des données de 2012, vu qu'il s'agit des données les plus récentes de notre analyse.

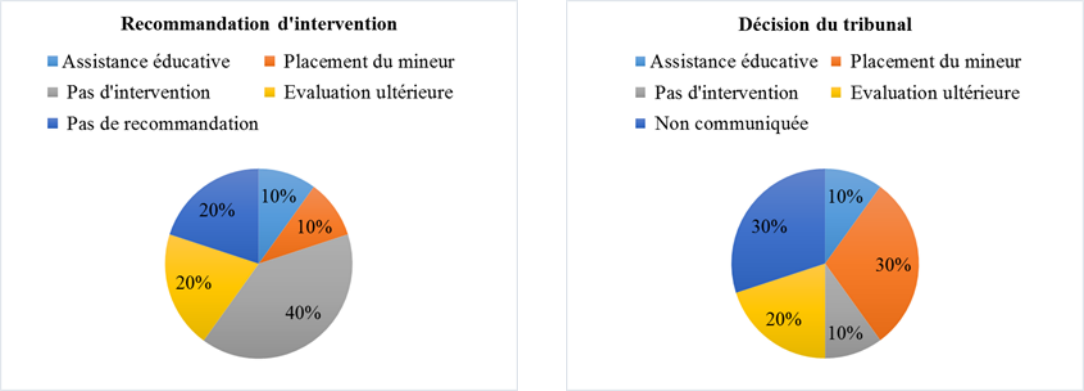


Figure 2 *: Représentation des recommandations d'intervention et des décisions du tribunal pour la problématique singulière d'absentéisme scolaire en 2009*

Dans la figure 2, nous observons que les recommandations les plus suivies par le tribunal de la jeunesse concernent l'évaluation ultérieure de la situation (20% des recommandations et des décisions) et l'assistance éducative (10% des recommandations et des décisions). Par contre, la mesure d'absence d'intervention judiciaire est plus souvent recommandée (40% des recommandations) que décidée par le tribunal (10% des décisions). A l'inverse, le placement du jeune semble être moins recommandé (10%) que décidé (30%).

La comparaison peut être réalisée pour l'assistance éducative, le placement du jeune, l'absence d'intervention et l'évaluation ultérieure de la situation. Dans 20% des cas, il n'y a pas de recommandation d'intervention dans l'enquête sociale et dans 30% des cas, la décision du tribunal n'a pas été communiquée, ce qui rend la comparaison impossible pour ces cas.

De la même manière, la figure suivante permet la comparaison entre les recommandations d'intervention et les décisions du tribunal pour cette fois-ci l'absentéisme scolaire inclus parmi plusieurs problématiques pour l'année 2012 (voir figure 3).

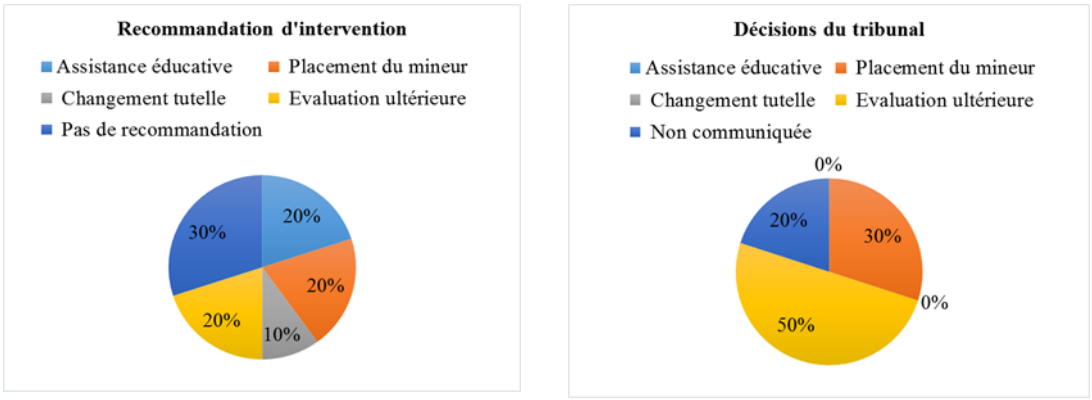


***Figure 3** : Représentation des recommandations d'intervention et des décisions du tribunal pour l'absentéisme scolaire parmi plusieurs problématiques en 2012*

La figure 3 montre que l'assistance éducative semble plus fréquemment recommandée (20%) qu'ordonnée par le tribunal (0%), de même pour le changement dans les droits de tutelle (10% contre 0% des décisions). A l'inverse, le placement semble plus fréquemment ordonné (30%) que recommandé (20%), cette différence étant plus importante encore au niveau de l'évaluation ultérieure de la situation avec 50% des décisions contre 20% des recommandations.

5. Discussion

La discussion suivante aborde des réflexions sur la responsabilité face à l'absentéisme scolaire et sur l'intervention, judiciaire ou non, face à cette problématique du décrochage scolaire.

5.1. Responsabilité partagée face au décrochage scolaire

Des études en France ont montré que la famille est perçue par les institutions comme la source principale des absences des élèves, ce qui fausse les responsabilités des autres instances éducatives (Esterle-Hedibel, 2006). Même si le milieu familial occupe sans doute une place importante dans l'accrochage scolaire de l'enfant, il n'est pas le seul facteur qui détermine l'accrochage/le décrochage scolaire. De plus, il ne s'agit pas forcément d'un manque de responsabilité parentale face aux apprentissages scolaires : le processus de décrochage scolaire peut être déclenché par des divergences entre les logiques socialisatrices des familles et celles de l'école (Esterle-Hedibel, 2006).

Un autre facteur est la motivation de l'adolescent qui entraîne un impact sur ses apprentissages scolaires. La motivation peut être désignée comme une force interne ayant des déterminants internes et/ou externes (Lieury & Fenouillet, 2013). Dans le contexte scolaire, elle permet donc d'expliquer le déclenchement, la persistance et l'intensité de l'implication dans les apprentissages (cf. Lieury & Fenouillet, 2013). La motivation dépend de multiples aspects personnels et contextuels. En outre, elle

est liée aux émotions. Lieury et Fenouillet (2013) soulignent dans ce contexte qu'« une bonne pédagogie de la motivation doit être équilibrée avec un niveau de récompense calibré à la difficulté et au niveau scolaire » (p. 22).

Le climat scolaire représente un facteur contextuel, qui peut être vécu positivement ou négativement par les élèves, exerce également une influence considérable sur le décrochage ou l'accrochage scolaire. Il contribue à l'accrochage scolaire par les sentiments de justice et par des situations de bien-être, opposé au vécu d'injustice, d'inégalité ou d'anxiété chez les décrocheurs scolaires (cf. Blaya, 2012).

On remarque que les élèves en risque de décrochage scolaire sont souvent confrontés simultanément à des problèmes individuels, familiaux, économiques ou scolaires (Hugon, 2010). Par conséquent, la lutte contre le décrochage scolaire ne peut se réaliser que grâce à la responsabilité partagée des différents acteurs, dont prioritairement les professionnels du milieu scolaire, les parents et le jeune lui-même.

5.2. Intervention et accrochage scolaire

S'interroger sur les raisons du décrochage scolaire implique la réflexion sur les possibilités de prise en charge du phénomène (Blaya, 2012). Par la suite, cette discussion aborde (1) l'idée des alliances éducatives autour du jeune en risque de décrochage scolaire et (2) l'intervention précoce pour favoriser l'accrochage scolaire.

Tout d'abord, il est important de développer des alliances éducatives entre l'enseignement et l'intervention socio-éducative dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire. L'intérêt scolaire du jeune est influencé par les interactions de ce dernier avec ses environnements familial, scolaire et social, ainsi que de ces milieux entre eux (Guillier-Pasut & Derivois, 2012). Par conséquent, les différents acteurs professionnels devraient être mobilisés en même temps pour prendre en charge le jeune et son risque de décrochage et si possible, en partenariat avec les parents et les autres personnes significatives concernées (Plumus, 2010). Il semble évident que la mise en réseau des environnements multiples de l'enfant est un élément majeur dans la lutte contre le décrochage scolaire. Les alliances éducatives supposent un travail holistique en partenariat interinstitutionnel afin de prévenir ou remédier au décrochage scolaire (Blaya, 2012). De plus, l'articulation entre le traitement de l'absentéisme scolaire et la protection de la jeunesse suppose la collaboration entre les différents acteurs concernés (Jésu, 2011 ; Turkieltaub, 2011).

Dans la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire, l'intervention précoce prévoit le repérage des jeunes en difficulté scolaire, le renforcement individuel du parcours scolaire et les procédures d'orientation pour favoriser l'apprentissage et éviter les sorties scolaires précoces (Blaya, 2012). Pour Hugon (2010), la prévention du décrochage scolaire devrait se réaliser au sein de l'établissement scolaire. Les actions pédagogiques de l'école proposent un enseignement porteur de sens aux yeux des élèves, questionnant les valeurs de l'humanité et travaillant systématiquement sur la place de chacun. Ainsi, le jeune apprend à se réapproprier une place active dans l'institution, à gérer les conflits et à entrer en dialogue (Hugon, 2010).

6. Conclusion

Dans le contexte de la protection de la jeunesse, la problématique de l'absentéisme scolaire apparaît davantage chez les adolescents de 14 ans et plus, et en combinaison avec d'autres problématiques. En tenant compte des résultats de l'étude d'Esch et coll. (2014) sur la relation entre santé mentale et décrochage scolaire, nos résultats semblent correspondre, au moins partiellement, à la même relation. L'absentéisme scolaire parmi plusieurs problématiques rencontrées par le jeune renvoie dans presque

30% des cas aux problèmes liés au mineur, comme la délinquance ou les troubles psychiques.

Les situations familiales des familles suivies par le SCAS se présentent différemment de celles rapportées au niveau national. Ainsi, la famille traditionnelle représente pour 83% des jeunes le modèle familial au Luxembourg (Bodson, 2006), tandis qu'au SCAS, seulement 35% en moyenne des jeunes vivent dans cette structure familiale. A l'inverse, les familles monoparentale et recomposée constituent des structures familiales beaucoup plus répandues au SCAS qu'à l'échelle nationale.

Un grand nombre de jeunes concernés par les problématiques de l'absentéisme scolaire vit dans le canton d'Esch-sur-Alzette, au sud du Luxembourg. Comparées à la démographie nationale, on remarque que les familles de nationalité portugaise et non européenne sont surreprésentées au SCAS et dans la problématique de l'absentéisme scolaire.

Dans la discussion, nous avons montré que l'engagement dans l'accrochage scolaire ne dépend pas seulement de la famille ou des parents mais qu'il est également déterminé par une responsabilité partagée. Tous les acteurs impliqués dans l'éducation scolaire du jeune sont responsables, donc également et surtout l'école, ainsi que l'adolescent lui-même.

Au niveau de l'intervention face à l'absentéisme scolaire, la comparaison entre les recommandations d'intervention dans les enquêtes sociales et les décisions ordonnées par le tribunal montre que le placement du mineur semble plus fréquemment ordonné que recommandé. Pour les autres mesures d'intervention, nos analyses montrent des tendances diverses.

Non seulement dans le champ d'action de la protection de la jeunesse, mais aussi dans l'intervention précoce, la création d'alliances éducatives nous semble importante et adaptée aux problématiques de l'absentéisme scolaire. Cette collaboration particulière permet d'agir rapidement aux signes de décrochage afin de favoriser l'accrochage scolaire et de soutenir le jeune en difficulté.

7. Bibliographie

Blaya, C. (2012). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, *12*(2), 69-80. DOI : 10.3917/rce.012.0069.

Bodson, L. (2006). Entre père et mère, beau-père et belle-mère : avec qui vivent les enfants? *Vivre au Luxembourg – Chroniques de l'enquête PSELL*, *22*.

Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Demogeot, C., Lehnert, T., Graas, M., Fond-Harmant, L. & Ansseau, M. (2014). Santé mentale et éducation au Luxembourg: étude des facteurs de risqué psychosociaux associés au décrochage scolaire. In : L. Fond-Harmant (dir.). *Prévention et promotion de la santé mentale. Une alliance transfrontalière innovante* (p. 41-66). Paris : L'Harmattan.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, *30*(1), 41-65.

Guillier-Pasut, N. & Derivois, D. (2012). Le décrochage scolaire. Rapport au savoir et aux institutions chez l'enfant confié à la protection de l'enfance. *L'Autre, 13*(2), 205-208.

Huerre, P. (2010). L'absentéisme scolaire. In : CPOS (éd.). *Lectures psychologiques et pédagogiques du décrochage scolaire. Intervention et prévention* (p.12-22). Luxembourg : Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle.

Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, *161*(5), 36-45.

Jésu, F. (2011). Protéger et émanciper les enfants : vers une coéducation démocratique. *Journal du droit des jeunes*, *309*(9), 13-20. DOI : 10.3917/jdj.309.0013

Lieury, A. & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Peltier, F., Thill, G. & Heinz, A. (2012). La population par nationalité (1). *Recensement de la population 2011, 4*. URL : http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/RP2011-premiers-resultats/2012/04-12.pdf

Plumus, G. (2010). Alliances éducatives dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire. In : CPOS (éd.). *Lectures psychologiques et pédagogiques du décrochage scolaire. Intervention et prévention* (p.30-35). Luxembourg : Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle.

Ricking, H. (2010). Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. In : CPOS (éd.). *Lectures psychologiques et pédagogiques du décrochage scolaire. Intervention et prévention* (p.24-29). Luxembourg : Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle.

SCAS (2013). Rapport d'activité du Service Central d'Assistance Sociale de l'année 2012. In : Ministère de la Justice (Mars 2013). *Rapport d'activité 2012* (p. 163-224). URL: http://www.mj.public.lu/chiffres_cles/rapport_activite2012.pdf

Turkieltaub, S. (2011). Pour les collégiens décrocheurs: la « cellule absentéisme » de l'Inspection académique du Val-de-Marne. Entretien avec Michèle Becquemin. *Journal du droit des jeunes, 310*(10), 30-36. DOI : 10.3917/jdj.310.0030

QUELLES PRATIQUES POUR FAVORISER L'ACCROCHAGE SCOLAIRE DES ELEVES A BESOINS SPECIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE? PRESENTATION D'UN OUTIL DE REMEDIATION COGNITIVE

Robin Bastien* & Marie-Claire Haelewyck*

** Université de Mons, robin.bastien@umons.ac.be*
** Université de Mons, marie-claire.haelewyck@umons.ac.be*

Résumé. *De nos jours, l'école ne peut plus faire l'impasse sur l'hétérogénéité des besoins éducatifs des élèves qu'elle accueille. Dans une perspective d'inclusion au sein de l'enseignement ordinaire, l'école doit trouver des moyens de transformer ses pratiques dans l'optique de scolariser les élèves en vue de répondre aux besoins de tout un chacun. L'enjeu est également d'éviter que ces élèves se trouvent en situation de décrochage scolaire. La création d'un Plan Individualisé d'Apprentissage (PIA) constitue une étape vers une pédagogie différenciée et de prise en compte des besoins singuliers des élèves. Il s'agit d'un outil méthodologique dans lequel sont recensés d'un part, des objectifs éducatifs en lien avec les difficultés d'apprentissage rencontrées par un élève en particulier, d'autre part, des remédiations centrées sur celles-ci. Le présent article propose la description d'une étude menée par le Service d'Orthopédagogie Clinique de l'Université de Mons (Belgique) afin de tester l'efficacité d'un outil de remédiation cognitive auprès d'enfants et d'adolescents présentant une déficience intellectuelle. Cet outil a pour objectif d'améliorer l'autorégulation qui fait référence à un ensemble de compétences transversales sollicitées dans les apprentissages scolaires tant dans l'enseignement spécialisé qu'ordinaire. Nous décrirons en quoi consiste l'autorégulation, ensuite nous présenterons l'outil et les résultats obtenus quant à son efficacité.*

Mots-clés : *élèves à besoins spécifiques, déficience intellectuelle, remédiation cognitive, autorégulation*

---

1. Introduction

De nos jours, l'école ne peut plus faire l'impasse sur l'hétérogénéité des besoins éducatifs des élèves qu'elle accueille. Pour répondre à ce constat, la Belgique recourt à l'enseignement spécialisé, c'est-à-dire à des classes homogènes dans lesquelles sont regroupées des enfants ou adolescents censés avoir les mêmes besoins éducatifs. Depuis plus de 20 ans, les effectifs de l'enseignement spécialisé sont en constante augmentation[1] tant aux niveaux primaire que secondaire. Cependant, ces pratiques favorisent la ségrégation des élèves dans la société et vont à l'encontre des politiques d'inclusion. Faut-il pourtant rappeler que la Belgique a ratifié en 2009 la convention relative aux droits des personnes handicapées, qui stipule « *qu'en vue d'assurer l'exercice de ce droit [à l'éducation] sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les Etats Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation […] »* (Organisation des Nations Unies, 2006, art.24).

Dans une perspective d'inclusion au sein de l'enseignement ordinaire, l'école doit trouver des moyens de transformer ses pratiques dans l'optique de scolariser les élèves en vue de répondre aux besoins de

[1] Fédération Wallonie-Bruxelles/ETNIC - 2012

tout un chacun (Thomazet, 2008). Force est de constater que notre système d'enseignement ordinaire n'est pas encore prêt à accueillir ces enfants. Les raisons en sont multiples, mais la possibilité offerte par la législation belge quant à l'orientation des élèves vers le spécialisé, le manque d'outils méthodologiques disponibles et l'inaccessibilité au niveau structurel de l'établissement sont les plus importantes. Le décrochage scolaire peut alors s'expliquer par la rencontre constante de l'échec et de la frustration des élèves singuliers ayant des besoins spécifiques non considérés.

La création d'un Plan Individualisé d'Apprentissage (PIA) constitue une étape vers une pédagogie différenciée et de prise en compte des besoins singuliers des élèves. D'origine nord-américaine, le PIA est obligatoire depuis 2004 dans l'enseignement spécialisé belge et est, depuis 2009, intégré dans le premier degré différencié de l'enseignement secondaire ordinaire[2]. En effet, le Certificat d'Etudes de Base (CEB) marque la transition de l'enseignement primaire ordinaire vers le cursus scolaire de l'enseignement secondaire et permet d'évaluer les compétences requises de chaque élève pour suivre les cours. Les élèves ayant échoué aux épreuves du CEB sont orientés vers le premier degré différencié au sein duquel la récupération de leur retard scolaire est effectuée. Les élèves pourront ensuite poursuivre le cursus normal. Par ailleurs, un PIA peut être élaboré si nécessaire pour chaque élève présentant des besoins spécifiques et ce, qu'importe l'année d'étude dans laquelle il se trouve, mais aussi pour les élèves qui ont la possibilité de passer de l'enseignement spécialisé vers l'ordinaire. Le PIA accompagne alors l'élève tout au long de son parcours et est transmis d'un établissement scolaire à un autre le cas échéant.

Concrètement, le PIA est un outil méthodologique dans lequel sont recensés des objectifs éducatifs en lien avec les difficultés d'apprentissage encourues par un élève en particulier. Il s'agit d'une décision collégiale consignée dans un document, élaboré dès la rentrée scolaire, favorisant la collaboration d'un ensemble d'acteurs en vue de permettre l'intégration des élèves au sein de l'école. Parmi ces acteurs se retrouvent le corps enseignant, des professionnels médicaux et paramédicaux associés à l'établissement scolaire, les parents et l'élève. Ensemble, ces membres s'accordent sur une priorisation des objectifs pédagogiques ayant pour point de départ leurs observations individuelles mises à l'épreuve lors du conseil de classe. Ce conseil se réunit idéalement à chaque trimestre afin d'apprécier l'évolution des compétences des élèves. Il décide à ce moment-là soit de poursuivre les objectifs préalablement choisis voire de les ajuster, soit de proposer de nouveaux objectifs en raison de la réussite des précédents, soit d'abandonner un objectif particulier en raison de stratégies d'intervention inadéquates. Les objectifs doivent être écrits de manière opérationnelle, afin que les comportements et actions soient observables et mesurables. Un coordinateur est choisi parmi l'équipe éducative, se porte garant du PIA d'un ou de plusieurs élèves et devient la personne de contact auprès des parents et des professionnels.

Les compétences à acquérir lors de l'année scolaire font référence aux domaines du cognitif, de la communication, du comportement, de la socialisation et du fonctionnement autonome de l'élève. Il a été démontré que les besoins des élèves sont mieux rencontrés lorsque les évaluations, les objectifs et les interventions sont directement liés (Pretti-Frontczak & Bricker, 2000), ce qui signifie que les observations effectuées par les acteurs du PIA doivent être les plus précises et justifiées possible. Plusieurs techniques de recueil d'informations sont utilisées par les acteurs du PIA pour déterminer les difficultés d'apprentissage des élèves. Parmi celles-ci, les notes du bulletin constituent une source d'information importante, mais ne fournissent que des données en rapport avec les compétences disciplinaires. Or la réussite des élèves dépend également des compétences transversales qui sont sollicitées dans n'importe quel cours et doivent donc être prises en considération. Les observations *in situ,* qu'elles soient faites en classe, durant les moments de pause ou à domicile, viennent en deuxième position. Enfin, le recours à des intervenants psycho-éducatifs peut aussi faire suite à la suspicion

[2] Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire

d'une difficulté dont l'origine peut potentiellement être déterminée par un examen médical, orthophonique, psychologique et/ou neuropsychologique approfondi.

D'autres informations sont également renseignées dans le PIA telles que les ressources, les forces et les intérêts de l'élève, les personnes qui vont contribuer à l'atteinte des objectifs avec l'élève et les moments pour le faire, et les échéances pour évaluer l'évolution des compétences. Selon le décret de 2004 organisant l'enseignement spécialisé, le PIA doit également reprendre «*les remédiations à mettre en place d'ici la fin de l'année scolaire en cours et durant l'année scolaire suivante, le cas échéant dans une année complémentaire».* A cet effet, le présent article propose la description d'une étude menée par le Service d'Orthopédagogie Clinique de l'Université de Mons (Belgique) afin de tester l'efficacité d'un outil de remédiation cognitive auprès d'enfants et d'adolescents présentant une déficience intellectuelle. Cet outil a pour objectif d'améliorer l'autorégulation qui fait référence à un ensemble de compétences transversales sollicitées dans les apprentissages scolaires tant dans l'enseignement spécialisé qu'ordinaire. Nous décrirons d'abord en quoi consistent l'autorégulation et l'hétérorégulation, la première ne pouvant être dissociée de la seconde, ensuite nous présenterons l'outil et les résultats obtenus quant à son efficacité.

2. Le concept d'autorégulation et d'hétérorégulation et leur implication dans les apprentissages

Le développement de l'autorégulation chez les étudiants à besoins spécifiques est un objectif important à mener au niveau de l'éducation. Les recherches soutiennent que les processus sous-jacents de l'autorégulation influencent la réussite cognitive des apprenants, leurs comportements et leurs émotions (Zimmerman & Schunk, 2008). Pintrich et Blazevski (2004) définissent l'apprentissage autorégulé comme « *un processus actif et constructif par lequel les apprenants établissent les buts de leurs apprentissages et tentent de surveiller, réguler et contrôler leur cognition, leur motivation et leur comportement* ». En d'autres termes, l'individu élabore des conduites qui sont programmées, surveillées et réajustées jusqu'à l'atteinte d'un objectif fixé par lui ou par des éléments de son environnement (Focant, 2003).

L'autorégulation se développe par l'interaction entre les situations expérimentées par l'individu et ses environnements sociaux. En contexte scolaire, le rôle de l'enseignant est déterminant. Avant de pouvoir autoréguler ses comportements, l'enfant va d'abord connaître une période de régulation par l'entourage familial ou scolaire plus expérimenté. L'adulte va ainsi, dans un premier temps, guider l'activité mentale de l'enfant en fonction de la difficulté d'une tâche et le soutenir dans la mobilisation des stratégies cognitives d'exploration et de planification afin qu'il puisse atteindre ses objectifs. Les fonctions de régulation seront, dans un second temps, intériorisées par l'enfant (Lemétayer, 2005). La personne autorégulée peut également faire appel aux ressources de l'environnement social pour répondre à des situations-problèmes par l'intermédiaire des interactions sociales, de l'attention conjointe et la régulation du comportement. En faisant référence à toutes les actions visant à modifier ou influencer les stratégies autorégulatrices mises en place par l'enfant, l'hétérorégulation trouve ainsi ses racines dans les théories socioconstructivistes émanant d'illustres auteurs tels que Vygotski (1978), Bruner (1983) et Wallon (1941).

L'autorégulation implique également un système complexe de réponses permettant aux personnes d'examiner leurs environnements et leurs répertoires de réponses. Selon Whitman (1990), elles doivent prendre des décisions quant à la manière d'agir dans ces environnements, évaluer l'adéquation de leurs actions et réviser leurs planifications. Au niveau des apprentissages, l'autorégulation se réfère à la capacité de réfléchir sur ses efforts et stratégies, afin d'en observer leurs impacts. L'élève passe ainsi par trois étapes que sont la planification, le contrôle et la réflexion. Le processus d'autorégulation est, par définition, dynamique en raison de l'interaction et l'influence mutuelle des stratégies utilisées.

Ainsi, plus la capacité d'évaluer la situation en lien avec les compétences est élevée, moins les procédures d'ajustement seront nécessaires. D'un point de vue neuropsychologique, l'autorégulation recourt aux fonctions exécutives telles que la flexibilité mentale (Alarcòn-Rubio, D., Sànchez-Medina, J.A. & Prieto-Garcìa, J., 2013), la mémoire de travail, et l'inhibition (Hofmann, Schmeichel, & Baddeley, 2012).

Les personnes présentant une déficience intellectuelle manifestent des troubles de l'autorégulation. Ces dysfonctionnements s'observent par des comportements non anticipés, précipités et inappropriés. Elles ont également des difficultés d'adaptation à l'environnement et à transférer l'utilisation d'une stratégie acquise dans une situation face à nouveau problème rencontré (Nader-Grosbois, 2007). Cependant, ces difficultés ne peuvent être expliquées uniquement par la présence de déficits cognitifs. Les expériences de situations négatives antérieures, dues notamment à de faibles performances, font partie des facteurs pouvant fragiliser l'estime de soi et freiner l'utilisation dans le futur de stratégies plus efficaces (Zigler & Hodapp, 1986 ; Weisz, 1999).

3. « J'apprends à m'autoréguler » - un outil de remédiation métacognitive

L'autorégulation est une thématique largement exploitée dans la littérature, alors que très peu d'outils pédagogiques sont disponibles pour l'améliorer en cas de déficit. Le Service d'Orthopédagogie Clinique de l'Université de Mons a développé un programme de remédiation cognitive visant à travailler les compétences cognitives et métacognitives d'enfants et d'adolescents présentant une déficience intellectuelle avérée en vue de favoriser la gestion autonome de leurs apprentissages scolaires. La construction de ce programme s'inscrit dans une recherche globale de dix-huit mois portant sur l'étude d'enfants et d'adolescents présentant une déficience intellectuelle, sur les aides pouvant être intégrées aux pratiques éducatives visant l'autonomie dans les apprentissages, ainsi que le bien fondé du lien entre le travail des capacités d'autorégulation et la gestion autonome des apprentissages scolaires des élèves. A la suite d'une revue de littérature, cinq stratégies autorégulatrices ont été retenues et ont été à la base de la conception d'activités ludiques et éducatives incorporées dans le programme de remédiation (figure 1). Nous décrivons ci-dessous une recherche visant à apprécier l'efficacité de ce programme.

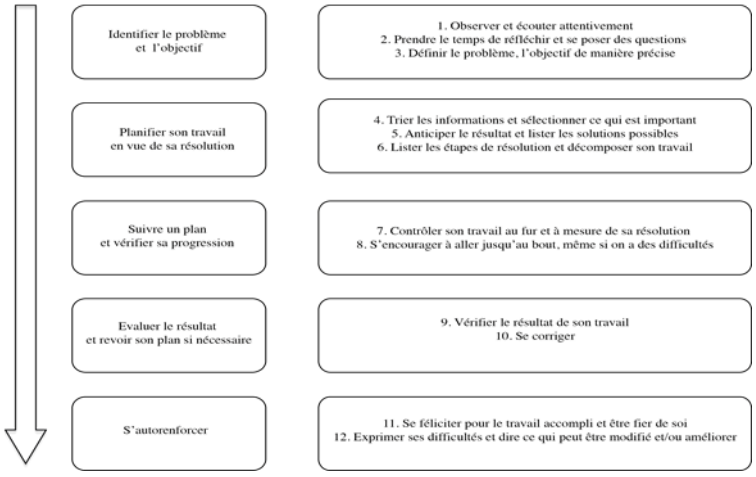


Figure 1. Stratégies autorégulatrices générales et spécifiques utilisées dans le cadre du programme de remédiation cognitive

4. Présentation de la recherche

4.1. Méthodologie

4.1.1. Constitution de l'échantillon

Plusieurs établissements belges francophones de l'enseignement spécialisé ont été contactés en vue de constituer l'échantillonnage de la recherche. Les critères d'inclusion des enfants et adolescents étaient (1) être âgé entre 10 et 16 ans, (2) présenter une déficience intellectuelle modérée, (3) être scolarisé dans un enseignement primaire ou secondaire spécialisé de type 2 (forme 2), (4) avoir un accès minimum au langage verbal. Lorsque les écoles ont marqué leur accord pour l'organisation d'une remédiation au sein de leur établissement, une lettre a été transmise aux parents des élèves sélectionnés par l'école pour les informer de la mise en place d'une remédiation et leur indiquer les modalités de la recherche. Seuls les élèves dont les parents ont marqué leur accord ont été choisis pour faire partie de notre échantillon. Vingt-neuf (n=29 ; âge moyen = 14 ans) élèves constituent un premier groupe issus des établissements secondaires ayant répondu favorablement à l'appel, tandis que sept élèves (n=7 ; âge moyen = 12,5), issus de l'enseignement primaire forment le second groupe. Le choix d'évaluer le programme auprès de sujets du primaire et du secondaire s'est fait suite à l'observation de la présence d'obstacles environnementaux et/ou de difficultés personnelles similaires aux deux enseignements à l'origine d'une demande d'aide auprès de nos services.

4.1.2. Prise de données anamnestiques

Une fois les élèves sélectionnés, leurs dossiers scolaires ont été consultés afin d'obtenir des informations sur leur niveau de développement et/ou intellectuel, leur parcours familial et scolaire. Lorsque la lecture du dossier d'un élève ne nous permettait pas d'obtenir un niveau intellectuel récent (c'est-à-dire évalué au cours des deux dernières années écoulées), celui-ci a fait l'objet d'une évaluation à l'aide de la quatrième version de l'échelle d'intelligence pour enfants de Wechsler (WISC-IV).

Le WISC-IV est un instrument clinique d'évaluation de l'intelligence d'enfants âgés entre 6 ans et 16 ans et 11 mois. Il peut être utilisé pour obtenir une évaluation globale du fonctionnement général de l'intelligence ou pour cerner les points forts et les points faibles du fonctionnement cognitif de la personne. L'évaluation des aptitudes cognitives offre une meilleure connaissance de la manière dont l'enfant acquiert et utilise les principales fonctions intellectuelles. En outre, elle permet au chercheur de vérifier si l'efficacité d'une intervention varie selon les aptitudes cognitives des enfants (Wechsler, 2005).

4.1.3. Pré-test/Post-test - Evaluation des stratégies d'autorégulation

Conception d'une grille d'observation. Une grille d'observation a été conçue afin d'évaluer 5 stratégies autorégulatrices générales et 13 stratégies spécifiques (voir Figure 2 ; 1 stratégie a été scindée en deux pour faciliter son évaluation) à l'aide d'une échelle de Likert de 0 (=nulle) à 2 (=élevée). En parallèle, la grille permet également d'analyser la médiation mise en place par l'adulte et donc d'évaluer l'intensité de l'aide nécessaire à l'enfant pour parvenir à une réussite.

Le PREF – Profiel Executive Functies (Cebco, 2007). D'abord élaboré par Gagné, Leblanc & Rousseau (2006) et, ensuite, adapté et traduit en néerlandais par Cebco en 2007, cet outil permet d'établir un profil des fonctions exécutives d'un individu en évaluant l'adéquation du fonctionnement de six fonctions particulières qui sont : l'activation/l'initiative, l'inhibition, la flexibilité mentale, la planification/l'organisation, la mémoire de travail ainsi que le contrôle émotionnel. A l'aide d'une

échelle de Likert graduée de 0 à 3, l'intervenant évalue la fréquence de comportements pouvant être observés notamment dans des situations d'apprentissage et/ou de résolution de problèmes. Cet outil a été complété avant et après la mise en place du programme de remédiation.

4.1.4. Mise en place du programme

Quinze séances de remédiation collectives ont été proposées, à raison d'une heure par semaine. Les groupes ont été constitués de manière aléatoire ou selon les groupes-classes avec un minimum de 3 et un maximum de 7 élèves par groupe.

Notre objectif étant de mettre au point des activités de remédiation applicables en milieu scolaire, les enseignants des sujets suivant la remédiation ont donc été invités à participer à des temps d'échange, organisés de manière ponctuelle tout au long de la recherche. L'objectif de ces rencontres était : (1) de confronter les observations et évaluations effectuées par le chercheur lors des séances de remédiation avec les observations et évaluations effectuées par les enseignants dans le cadre de leur classe, (2) d'échanger avec eux sur les activités proposées et la démarche employée. Pour permettre les échanges constructifs, il a été proposé aux enseignants de visionner, lors de chaque rencontre, quelques extraits choisis des séquences filmées lors des remédiations et de les commenter.

4.2. Résultats

4.2.1. Evaluation quantitative et qualitative des capacités d'autorégulation (PREF)

Vingt-huit élèves obtiennent un score plus élevé au post-test pour au moins un des domaines évalués. Un seul voit ses scores diminuer ou rester stables. Statistiquement, nous notons une différence significative entre les résultats pré-test et post-test pour 5 fonctions cognitives sur les 6 évaluées par le test PREF : «activation» (=.053), «inhibition» (=.007), «flexibilité» (=.000), «planification» (=.011) et «autorégulation émotionnelle» (=.027). Cette différence va dans le sens d'une amélioration des scores. Seule la mémoire de travail ne semble pas influencée par la remédiation.

Ces résultats statistiques sont appuyés par nos observations cliniques. En effet, au fil des séances de remédiation, nous avons observé chez un grand nombre d'élèves une diminution des comportements impulsifs et une analyse plus fine du matériel proposé et des consignes (les élèves se mettent plus rapidement au travail, regardent davantage le matériel, analysent les feuilles d'exercice avant de formuler une idée). Nous avons noté également, chez les élèves pour qui l'expression verbale n'est pas une difficulté, un plus grand nombre d'échanges et d'idées partagées avec le groupe. La remédiation a favorisé la créativité, mais également la prise en considération de l'avis de l'autre. L'instauration d'une démarche similaire pour chacune des séances de remédiation, quelle que soit l'activité proposée, a permis aux élèves de développer leurs capacités organisationnelles. Enfin, nous avons noté également, principalement pour les élèves ayant cette difficulté au départ, une diminution des comportements liés à la frustration face à l'échec. Ces élèves abandonnent moins rapidement face à l'obstacle, prennent un peu plus de recul face à leurs erreurs, ils semblent en tous cas plus à même de les exprimer.

4.2.2. Grille d'observation des capacités d'autorégulation

La grille d'observation des capacités d'autorégulation a été complétée au moment du pré-test sur base des séquences vidéo filmées ainsi qu'au moment du post-test. Elle se compose de 13 items pour lesquels une échelle de likert permet d'évaluer le niveau d'autorégulation de l'enfant (0=faible/1=moyen/2=bon) ainsi que le niveau d'aide apportée par l'intervenant (0=minimale/1=moyenne/2=maximale). Les 13 items correspondent à 13 stratégies d'autorégulation, celles-ci étant réparties en 5 grands « modules » : (1) identifier un objectif, (2) planifier son travail, (3)

réguler son comportement, (4) évaluer le résultat de son travail, (5) s'autorenforcer.

Statistiquement, un test t de Wilcoxon a permis de vérifier si une différence significative était rencontrée pour chacun des items entre les deux phases de test. Trois calculs ont été effectués pour vérifier l'évolution des deux échantillons pris séparément – élèves du primaire et élèves du secondaire – et de l'ensemble de la population. De plus, nous avons également vérifié s'il existait un lien entre les scores d'autorégulation et le quotient intellectuel des participants. Enfin, nous avons analysé et quantifié l'aide apportée par l'adulte durant les phases de test (=médiation) et vérifié si celle-ci diminue lors du post-test.

4.2.3. Evaluation des stratégies d'autorégulation

Pour les 6 élèves du primaire, la remédiation a eu un effet significatif sur 3 stratégies évaluées par l'outil, ces stratégies constituant la base du programme de remédiation mis en place. On constate une différence significative, allant dans le sens d'une amélioration des scores, entre les deux ensembles de données (pré-test/post-test) pour les items suivants : sélectionner les informations, se corriger et se féliciter. Si nous devons prendre avec précaution ce résultat étant donné le caractère restreint de l'échantillon (n=6) - le test statistique utilisé peut en effet perdre de sa sensibilité face à de si petits échantillons de données – nous pouvons noter que : (1) pour l'item « sélectionner les informations », 3 élèves augmentent leur score et passent du niveau « nul/faible » au niveau « moyen » ou du niveau « moyen » au niveau « bon ». Les 3 autres obtiennent un résultat identique au pré-test et au post-test ; (2) pour l'item « se corriger », 3 élèves passent du niveau « nul/faible » au niveau « moyen ». Les autres obtiennent le même résultat qu'au pré-test ; (3) le même constat est observé pour l'item « se féliciter ».

Pour les 28 élèves du secondaire, la remédiation a eu un effet significatif sur 7 stratégies évaluées par l'outil, ces stratégies constituant la base du programme de remédiation mis en place. On constate une différence significative entre les résultats pré-test et post-test, allant dans le sens d'une amélioration, pour les items suivants: porte son attention sur la tâche, prend le temps de réfléchir, identifie l'objectif, formule une hypothèse, initie/répond à l'attention conjointe, se corrige, exprime ses difficultés. Du point de vue des observations faites en classe, les enseignants mettent en évidence une meilleure capacité des élèves à s'adapter aux nouvelles situations d'apprentissage. Ils ont déclaré avoir observé chez les élèves une plus grande facilité à prendre en compte différents points de vue lors d'une situation-problème et à faire preuve de créativité comme proposer des idées et changer de stratégies. Ils font également preuve d'une meilleure organisation du matériel et d'une plus grande persévérance dans les activités difficiles.

4.3. Discussion et perspectives

Le présent article décrit une méthode de remédiation ciblée sur la capacité d'autorégulation d'enfants et d'adolescents présentant une déficience intellectuelle avérée. Au vu des résultats, l'outil *« J'apprends à m'autoréguler »,* développé dans nos laboratoires et testé sur le terrain, semble efficace auprès de ce type de population.

Nous pensons que l'apprentissage des stratégies autorégulatrices des enfants devrait s'inscrire dans le programme des socles de compétences des écoles, qu'elles soient issues de l'enseignement ordinaire ou spécialisé. En effet, ces capacités réfèrent à un ensemble de processus transversaux sollicités dans des cours disciplinaires comme les mathématiques, mais aussi le français, l'histoire et la géographie. S'il se trouve en difficulté pour trouver la réponse à un exercice, l'élève pourra, à l'aide de ce qu'il a acquis, réaliser les comportements et conduites nécessaires en vue de résoudre le problème auquel il est confronté.

L'acquisition par l'élève des stratégies d'autorégulation dépend des ressources de l'environnement social, personnifié dans le contexte scolaire par les enseignants. Les résultats obtenus dans cette étude sont prometteurs et une formation au sein des écoles est aisément envisageable. La pratique quotidienne des enseignants les amène à user de l'hétérorégulation, qu'elle soit implicite ou explicite. Dans le cadre de cette étude, un chercheur était chargé d'administrer les séances de remédiation. Il serait intéressant de confronter les pratiques des enseignants avec celles enseignées par la remédiation de la présente étude, ainsi que de déterminer quels sont les leviers et/ou obstacles à l'apprentissage de l'autorégulation des élèves, qu'ils soient individuels ou environnementaux. Des formations destinées aux équipes éducatives concernant l'utilisation de la méthode décrite dans ce papier sont également envisageables.

Les stratégies autorégulatrices sont sollicitées dans les épreuves de résolution de problèmes (Focant, 2003). D'autres études restent à être menées afin de déterminer l'efficacité de l'outil auprès d'un public scolaire provenant de classes de l'enseignement ordinaire étant donné qu'un dysfonctionnement de l'autorégulation peut être observé auprès d'élèves ne présentant pas une déficience intellectuelle. L'outil a été conçu pour des élèves ayant une déficience intellectuelle avérée âgés de 10 à 16 ans, mais nous paraît pouvoir être utilisé pour des enfants et adolescents inscrits dans l'enseignement ordinaire en difficultés d'apprentissage, présentant une déficience intellectuelle légère et/ou manquant d'autonomie. L'impact et la faisabilité d'un apprentissage doivent encore être étudiés auprès d'enfants du primaire. Enfin, il serait intéressant d'évaluer les effets des stratégies autorégulatrices acquises et leur généralisation sur les performances des élèves, ainsi que leur maintien sur le long terme.

5. Références

Alarcòn-Rubio, D., Sànchez-Medina, J.A. & Prieto-Garcìa, J. (2013). Executive function and verbal self-regulation in childhood : Developmental linkages between partially internalized private speech and cognitive flexibility. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 95-105.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire* (3ème édition, 1991). Paris : PUF.

Focant, J. (2003). Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans. *Éducation et francophonie*, 31(2), 45-64.

Hofmann, W., Schmeichel, B.J. & Baddeley, A.D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180.

Lemétayer, F. (2005). Le développement de l'autorégulation du comportement dans un contexte interactionnel au cours de la deuxième année de vie. *L'année psychologique*, 105(4), 573-590.

Nader-Grosbois, N. (2007). *Régulation, autorégulation, dysrégulation*. Liège : Mardaga.

Pintrich, P. R. & Blazevski, J. L. (2004). Applications of a model of goal orientation and self-regulated learning to individuals with learning problems. In : H. N. Switzky (Ed.), *Personality and motivational systems in mental retardation* (pp. 31-83). San Diego, CA : Elsevier.

Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of Individualized Education Plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.

Thomazet, S. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! ». *Revue des Sciences de l'Education*, 34(1), 123-139.

Vygostky, L.S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes.* Cambridge : Harvard University Press.

Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin.

Weisz, J.R. (1999). Cognitive performance and learned helplessness in mentally retarded persons. In : E. Zigler & D. Bennett-Gates (Eds), *Personality development in individuals with mental retardation*. (pp. 213-276). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Whitman, T.L. (1990). Development of self-regulation in persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 373-376.

Zigler, E. & Hodapp, R.M. (1986). *Understanding mental retardation*. New-York : Cambridge University.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In : D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self- regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.

COMMENT LES RELATIONS SOCIALES DE L'ADOLESCENT(E) INTERFERENT-ELLES AVEC LES PROCESSUS DE DECROCHAGE, DE RACROCHAGE SCOLAIRE ? DE MAUX EN MOTS.

Hélène Geurts* & Marie-Claire Haelewyck*

** Service d'Orthopédagogie Clinique, Université de Mons (BELGIQUE) Helene.Geurts@umons.ac.be*
** Service d'Orthopédagogie Clinique, Université de Mons (BELGIQUE) Marie-Claire.Haelewyck@umons.ac.be*

Résumé. Notre recherche exploratoire vise à traiter les interférences potentielles entre les relations tissées par l'adolescent(e) et le processus de décrochage scolaire défini comme un phénomène social d'autant plus préoccupant dans la conjoncture actuelle. Nous avons collecté quatre récits de vie contrastés auprès de quatre interlocuteurs qui ont mis en mots leurs souffrances psychiques, sociales voire physiques anciennes et/ou actuelles. Les récits ont ensuite été croisés, interprétés sous l'angle d'une revue de la littérature préalablement effectuée dans l'optique d'identifier les processus psycho-sociaux de précarisation en jeu, les facilitateurs et obstacles à la scolarité. L'analyse a démontré que l'ensemble des relations sociales éprouvées par le jeune exerce une influence prépondérante sur les processus hétérogènes d'éloignement et d'accrochage scolaires. Les sujets ont également témoigné d'une chaîne de causalités impliquant les sphères familiales, cognitives et environnementales.

Mots-clés : *décrochage scolaire, relations sociales, adolescence, récit de vie.*

1. Introduction

Notre propos veille, dans un premier temps, à définir le concept de décrochage scolaire et à l'insérer dans une posture systémique en vue d'identifier des liens de causalité et les conséquences inhérentes au processus. Notre attention se porte ensuite sur des typologies de décrocheurs, de décrochage et de phobie scolaires présentes dans la littérature. Finalement, nous étudierons l'influence des relations sociales et scolaires de l'adolescent sur les processus en jeu.

Le décrochage scolaire se définit comme un phénomène social complexe et particulièrement préoccupant. En effet, ce dernier présente des impacts hétérogènes qui dépassent l'enceinte de l'école et influent sur le cycle de vie de l'individu (Commission européenne, 2011, Thibert, 2013). Ainsi, sur le plan socio-économique, nous assistons à la multiplication de jeunes sans qualification, isolés, peu mobiles et accédant plus difficilement au marché, au monde de l'emploi (Unsen & Vallado, 2006). Ce constat s'avère d'autant plus alarmant compte tenu de l'importance désormais octroyée au diplôme en tant que condition d'accès à un emploi de qualité et à la recherche d'une main-d'œuvre de plus en plus spécialisée.

La problématique du décrochage scolaire tend à davantage être considérée comme un enjeu socio-économique plutôt que scolaire ou psychologique (Thibert, 2013). Selon la Commission européenne (2011), il engendre une perte de chances et de potentiel pour l'individu, la société et l'économie de l'Union européenne de manière générale. Le décrochage, maladie nosocomiale de l'école (Pain, 2012), est également présenté comme engendrant des conséquences sociales coûteuses néfastes sur la santé mentale et physique du décrocheur telles que le témoignage de conduites à risque, des grossesses

précoces, des actes de violence (Thibert, 2013), d'auto et d'hétéromutilation. La Commission européenne (2011) souligne finalement l'influence d'une chaîne de causalités, d'un déterminisme selon lequel les chances de la descendance de réussir une scolarité sont, à leur tour, réduites. Les effets du décrochage scolaire ne se limiteraient donc pas au cycle de vie du décrocheur, mais sont également susceptibles d'influer sur la filiation. Néanmoins, divers auteurs s'opposent à l'hypothèse d'un déterminisme, d'une reproduction socioculturelle comme modèle d'interprétation de l'éloignement scolaire (Bier, 2003)

2. Le décrochage, un processus à endiguer

En 2013, le taux européen d'abandon scolaire, calculé auprès des 18-24 ans s'élevait à 11.9 % (Eurostat, 2014). Quinze pourcents des élèves belges de 14 à 19 ans, quant à eux, affirmaient, dans le cadre de l'enquête PISA de 2009, ne pas se sentir à l'aise au sein de leur établissement et quitteraient l'école par découragement (OCDE, 2013). Les indicateurs 2012 de l'OCDE (2012) démontrent, à leur tour, que 5.95 % des Belges âgés entre 15 et 19 ans se situent tant en dehors du système éducatif que du monde du travail. Compte tenu de ces résultats alarmants, le cadre stratégique « Education et Formation 2020 » et la stratégie Europe 2020 imposent aux Etats membres la poursuite de divers objectifs relevant des secteurs de l'éducation et de la formation. L'un d'entre eux se centre sur la lutte contre le processus de décrochage scolaire qui, endéans 2020, nécessite la mise en place d'un engagement politique fort. Ainsi, le taux d'abandon scolaire moyen doit passer sous le seuil de 10%. En outre, 40 % des jeunes adultes devront bénéficier d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou équivalent de sorte à assurer la mission d'une *croissance intelligente* centrée sur le niveau de compétence et une *croissance inclusive* relative à la réduction des risques de chômage et de précarité (Commission européenne, 2011).

3. Un terme polysémique

Le terme de décrochage scolaire, complexe et étendu, a fait l'objet de nombreuses définitions. Phénomène international, les conceptions tendent à varier d'un pays, d'une période à l'autre. Par ailleurs, il n'est pas rare de constater le chevauchement de certains concepts tels que ceux de déscolarisation ou d'échec scolaire (Thibert, 2013). En Belgique est considéré comme décrocheur tout élève soumis à l'obligation scolaire, mais non inscrits dans un établissement ou dans un programme d'enseignement à domicile. Ainsi, depuis 2010, à partir du deuxième degré de l'enseignement secondaire, un élève perd son statut d'élève régulier après vingt demi-journées d'absence injustifiée (Circulaire de la Directrice générale de l'Enseignement obligatoire, 2011).

Dans notre article, nous considérons le décrochage comme un processus progressif, évolutif de désintérêt pour le système éducatif (Delcourt, 1989 ; cité par Leclercq & Lambillotte, 2000), de détérioration de la relation entre l'élève, l'école et la société (Favresse & Piette, 2004) se traduisant par un éloignement précoce des études et ce, avant l'obtention d'un diplôme certificatif (Sullivan, 1988 ; cité par Langevin, 1994). Le décrochage peut donc être considéré comme l'accumulation de facteurs internes et externes à la scolarité (Leclercq & Lambillotte, 2000) qui, contribue à une perte de sens des apprentissages, à l'établissement d'une relation difficile avec l'enseignant et à l'émergence de difficultés familiales (Longhi & Guibert, 2003). Plongé dans l'adolescence, soumis à différentes contraintes, le décrocheur conserve (momentanément) les pieds à l'école alors que sa tête, quant à elle, est ailleurs (Ministère de l'Education du Québec, 1991, cité par Langevin). En d'autres termes, « *le décrochage scolaire décrit dans toute sa diversité, au rebours d'explications mono causales, des phénomènes qui se situent au carrefour d'interactions entre le contexte social, économique et culturel, l'environnement familial, l'école et les accidents des trajectoires individuelles loin de tout déterminisme* » (Bier, 2003, p. 6). Heurdier-Deschamps (2012) complète cette définition en insistant sur l'influence du système scolaire sur le processus.

Le processus de décrochage apparaît, dès lors, comme insidieux car quitter l'école devient l'ultime solution pour mettre un terme à un ensemble d'évènements douloureux, à une chaîne de causalités (Morissette, 1984) où famille, psychisme et environnement s'interpellent (Parent & Paquin, 1994). Le décrochage scolaire devient une conduite à risque, une conduite d'appel traduisant corporellement un malaise identitaire (Joubert, 2005).

4. Typologies de décrocheurs

Bien que le processus de décrochage scolaire soit considéré comme hétérogène, unique et lié aux trajectoires de vie, divers éléments communs permettent l'établissement de typologies de décrocheurs. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous en proposons quelques-unes.

Erpicum & Murray (1975 ; cités par Janosz, 2000) classent les décrocheurs selon six catégories : les drop-out accidentels préférant la réalité du marché de l'emploi ; les inadaptés dont les difficultés constituent un frein à l'intégration ; les défavorisés plongés dans la précarité qui perdent le sens de l'école et leurs perspectives d'avenir ; les drop-outs féminins notamment dus à un mariage précoce et, finalement, les marginaux qui possèdent toutes les capacités et ressources pour réussir, mais peinent à s'épanouir dans un milieu scolaire perçu comme aliénant.

Janosz (2000) étaie la typologie précédente en distinguant quatre profils distincts de décrocheur. Premièrement, les discrets (40 %) témoignent d'un vécu scolaire positif hormis les échecs scolaires comptabilisés. Les désengagés (10 %), quant à eux, ont des habilités cognitives, un rendement scolaire jugé moyen, mais des aspirations scolaires peu élevées. Troisièmement, l'auteur distingue les décrocheurs sous-performants (10 %) où l'engagement, l'adaptation et le rendement scolaires sont particulièrement faibles. Finalement, les décrocheurs inadaptés (40 %) présentent un vécu scolaire problématique tant au niveau comportemental qu'au niveau des apprentissages. Leur adaptation est jugée d'autant plus inadéquate « *tant par la diversité que par la gravité des difficultés scolaires* » (p. 210).

Notre intérêt s'est également porté sur la typologie énoncée par Potvin & al. (2007) qui insistent sur le vécu commun d'une dépression, d'une faible cohésion familiale par les différents adolescents confrontés au processus de décrochage. Par ailleurs, ils identifient deux profils, l'élève peu intéressé et motivé ainsi que l'élève dépressif, qui pour le premier, souffre d'un manque d'organisation de la classe et, pour le second, d'un climat scolaire négativement perçu.

5. Typologies de décrochage

Si plusieurs typologies de décrocheurs coexistent, ce constat s'étend également au processus de décrochage. A ce titre, Berthelot (1990 ; cité par Janosz, 2000) considère trois formes de décrochage susceptibles de faire écho avec les classifications précédemment énoncées. Ainsi, il identifie le décrochage par le haut où l'enfant ne se sent jamais à la hauteur des attentes parentales émises à son égard ; le décrochage par cécité où le jeune est aveuglé par une mauvaise perception et appréciation des enjeux, modes de fonctionnement de l'école ; le décrochage par le bas où le fossé entre les valeurs familiales et scolaires constitue une entrave trop importante pour l'adolescent fréquemment issu de milieux socioculturels défavorisés.

Roubaud & Sztencel, (2012), quant à eux, se trouvent à l'origine d'une classification qui sépare le décrochage pédagogique, centré sur la maîtrise des matières scolaires où les difficultés s'accompagnent de démotivation et de perturbations, du décrochage scolaire à l'absentéisme injustifié croissant. Il émet également une distinction entre le décrochage familial où les proches sont dans l'incapacité d'épauler leur enfant, de répondre aux sollicitations de l'école et laisse l'enfant livré à lui-

même, et le décrochage social caractérisé par l'adoption de conduites à risques. Une certaine imperméabilité peut donc s'instaurer entre les mondes scolaire et social que, Glasmann (2000) qualifie de dissonance culturelle.

Finalement, Goffman (1984) s'est intéressé à une forme de résistance à l'ordre scolaire manifestée sous la forme d'une adaptation secondaire intégrée. Tout en veillant à se conformer à l'obligation scolaire, l'adolescent s'absente mentalement du système. Ce décrochage sur place (Glassman, 1998) se traduit par des difficultés de mobilisation, des prises de liberté relatives aux exigences du rôle d'élève démontrant que l'adolescent reste son propre maître (Périer, 2004).

6. Refus et phobie scolaires

Bien que considérés comme décrocheurs, les jeunes souffrant de phobie présentent un profil distinct. Ni paresseux, ni friands de l'école buissonnière, ces étudiants aiment apprendre et témoignent de capacités cognitives normales, voire supérieures à la moyenne. Néanmoins, l'angoisse les ronge. La phobie scolaire, ou refus névrotique, est fréquemment associée à une peur de quitter le domicile, à une angoisse de séparation (Marra, Garel & Legendre, s.d.). Selon Denis (2005), ce trouble renvoie à une constellation psychopatho-logique complexe tant sur le plan intrapersonnel qu'interpersonnel. Selon Suzuki (1991), contrairement au processus de décrochage, la phobie scolaire n'est pas influencée par le niveau socio-économique familial, mais une corrélation positive a été identifiée entre la fréquence d'apparition et la valorisation des études au niveau individuel et familial.

A l'instar du processus de décrochage, le refus scolaire ne dispose pas de définition consensuelle reconnue par tous. Néanmoins, Berg, Nichols & Pritchard (1969) décrivent ce trouble selon cinq caractéristiques que sont la très grande difficulté à être assidu à l'école, un sévère bouleversement affectif, une absence de troubles antisociaux, des difficultés supplémentaires tels que l'absentéisme ainsi que des parents informés de la problématique. Garel (2001), quant à elle, dresse un tableau clinique composé d'une anxiété excessive et inappropriée au stade de développement, d'une détresse subjective, de symptômes cognitifs, psychologiques et moteurs, de fluctuations dans le temps, d'une comorbidité élevée et d'un refus déclenché ou exacerbé par le stress. Lida-Pulik & al. (1996) se trouvent, quant à eux, à l'origine de deux autres tableaux cliniques. Le premier est dominé par une symptomatologie dépressive où l'adolescent reste au domicile familial, s'enferme dans la passivité, l'angoisse et la honte. Le second tableau se caractérise, finalement, par la prédominance des agirs. De ce fait, le jeune s'oppose ouvertement au milieu familial et peut témoigner d'errances angoissées, de conduites addictives et agressives.

7. L'influence des pairs et de l'institution scolaire

Dans la perspective d'une mise en contexte systémique, Dubet et Martucelli (1996) ont identifié que les réseaux de socialisation entre pairs exercent une influence significative sur les processus de décrochage et de raccrochage scolaires. En effet, le groupe de pairs peut fournir des repères, des occasions d'affirmation identitaire (Glasman, 2000) pour que l' « exit » ne se transforme pas en « exil ». Néanmoins, selon Zay (2005), en classe, les décrocheurs peuvent également être marginalisés car ils se sentent et sont perçus différemment suite à des comportements jugés divergents. A ce titre, Girard (1972) s'est intéressé au processus de bouc émissaire où le jeune en difficulté, ne disposant pas forcément d'un réseau, ni de capacités de riposte, canalise la violence intestine, inassouvie et devient une proie sacrifiable pour ses pairs.

Ainsi, selon Langevin (1994), l'établissement scolaire peut donc être perçu comme un bâtiment sans âme, inhospitalier et au sein duquel le jeune peine à trouver sa place. Cette vision de l'institution réduit considérablement l'attrait pour l'école qui perd toute signification positive, génère progressivement un

sentiment d'aversion. Bourdieu (1994, p. 49) dénonce, quant à lui, une relégation exerçant un impact sur l'identité et affirme que « *c'est souvent avec une très grande brutalité psychologique que l'institution scolaire impose ses jugements totaux et ses verdicts sans appel qui rangent tous les élèves dans une hiérarchie unique de formes d'excellence* ». Pour lutter contre ces répercussions négatives du climat scolaire, diverses perspectives ont été énoncées. Ainsi, un climat de classe positif, sécure, structuré a fréquemment été identifié comme contribuant à engendrer une attitude plus positive face à soi et à l'école (Potvin & al., 2007).

Si notre revue de la littérature affirme l'existence de typologies tant de décrocheurs que de décrochage, de multiples tableaux cliniques de la phobie scolaire, nous ne constatons aucun consensus assurant d'un profil universel de décrocheur, de phobique et des processus qui y sont associés. Par ailleurs, si le décrochage fait l'objet de nombreuses recherches, nous n'avons pas recensé de typologie de raccrocheur scolaire, laissant présager l'hypothèse d'un éloignement scolaire irréversible. Le chevauchement des multiples termes et de leurs caractéristiques inhérentes tend également à alimenter le flou conceptuel et les difficultés d'identification éprouvées. A ce titre, notre recherche exploratoire vise à nous ouvrir à l'émergence d'éléments de théorisation proposés par les données de terrain et à comparer les données empiriques aux maux directement énoncés par les sujets. Nous poursuivons donc le dessein de fournir un autre datum comparatif à l'état de l'art préalablement effectué.

8. Méthodologie

Notre recherche a pour objectifs d'étudier le processus de décrochage scolaire expérimenté pour des adolescent(e)s et d'analyser les relations sociales tissées par cette tranche d'âge au cours de leur parcours de vie. Pour ce faire, nous avons réalisé une enquête de terrain au sein d'un Service d'Aide en Milieu Ouvert et au domicile familial d'un interlocuteur en privilégiant trois fondements de production de données, à savoir l'observation participante, l'entretien semi-directif inscrit dans une approche biographique et la collecte de sources (Olivier de Sardan, 1995).

Pour répondre à ce dessein, nous nous sommes inscrites dans une démarche inductive et avons appris en veillant à adopter des points de vue pluriels et hétérogènes en vue d'obtenir une information générale. Notre méthodologie est essentiellement de nature qualitative de sorte à reconnaître la subjectivité comme occupant une position centrale dans la vie sociale et à nous inscrire dans une démarche compréhensive, discursive, signifiante de reformulation, de théorisation d'expériences (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006). Les récits de vie collectés ont été soumis à une méthode d'analyse de contenu thématique.

8.1. Echantillon

Notre échantillon occasionnel se compose de quatre interlocuteurs, deux décrocheurs et deux raccrocheurs. Chaque sujet interrogé expérimente ou a expérimenté un processus de décrochage scolaire. Les interlocuteurs sont présentés par un prénom d'emprunt librement choisi et par une vignette clinique basée sur les discours tenus. Chaque présentation et synthèse de l'entretien ont été soumises au sujet qui les a approuvées.

8.1.1. Mo

Mo, 25 ans, qualifie son passé d'instable, voire de précaire. Issue d'une famille où règne la violence, elle ne considère pas l'école comme une priorité, travaille peu et multiplie les remarques disciplinaires. A 13 ans, elle intègre un foyer, réussit moyennement ses années d'études et se montre très influençable. A 16 ans, elle rencontre son premier amour, subit à nouveau des actes de violence et met un terme à sa scolarité. Quittée par sa compagne et dépouillée, elle réintègre une famille d'accueil et

un lycée privé au sein duquel elle obtient son baccalauréat. Titulaire d'une bourse, elle est inscrite dans un cursus universitaire, mais réinvestit la majeure partie de ses revenus dans ses conduites addictives. A 21 ans, menacée de vivre dans la rue, elle trouve un travail saisonnier et s'engage dans une relation amoureuse stable. Désormais, Mo vit au sein de sa belle-famille et poursuit des études d'éducatrice spécialisée qu'elle réussit brillamment.

8.1.2. Carine

Carine, 48 ans, décrit son parcours comme atypique. Initialement attirée par les aspects ludiques de la scolarité, elle accordait davantage d'importance au lien d'amitié au détriment des cours. Plongée dans des conflits familiaux, elle se coupait de l'instruction dans l'espoir de ne jamais grandir. Inscrite en enseignement professionnel, Carine affirme avoir eu un sursaut d'orgueil qui l'a incitée à devenir première de classe et à obtenir son diplôme. Après une année de déconvenues sur le marché de l'emploi, elle décide de reprendre des études de puéricultrice qu'elle termine brillamment à l'âge de 20 ans. Pendant 20 années, Carine travaille, mais regrette de ne pas avoir poursuivi ses études. Pour annihiler son sentiment de culpabilité et de mésestime, elle décide, à 40 ans, de s'inscrire dans une formation d'éducatrice spécialisée qu'elle termine avec grand succès.

8.1.3. Supernanny

Supernnany, 15 ans, aime l'école, mais ne parvient pas à quitter le domicile familial. Victime de moqueries quotidiennes, elle préfère rester aux côtés de sa maman souffrante. De ce fait, elle enchaîne les absences et ne participe pas aux évaluations. Bien que rassurée par cette proximité, elle présente la tendance à se renfermer sur elle-même et se scarifie. Malgré son vécu scolaire et le sentiment d'exclusion véhiculé par la direction, l'adolescente aspire, dès l'année suivante, à reprendre les cours dans un autre établissement afin de devenir puéricultrice.

8.1.4. Jo

Jo, 15 ans, d'apparence insouciante, élude les questions ou n'y répond que vaguement. Il fréquente quotidiennement les cours, mais ne s'implique pas dans sa scolarité. Ne supportant pas l'autorité, il adopte de nombreux comportements problématiques à l'origine de sanctions disciplinaires. A son domicile, il s'adonne aux jeux-vidéo et ce, au détriment de ses travaux. Bien qu'il lui était possible de réussir ses précédentes années sans étudier, il multiplie désormais les échecs scolaires.

9. Analyse des résultats

9.1. Le décrochage vu par des décrocheurs

Pour Mo, le décrochage se présente comme un processus de « burn-out » qui l'empêche de se centrer sur sa scolarité. Elle insiste également sur la prégnance d'une polysémie causale scolaire et extra-scolaire (Leclercq & Lambillotte, 2000 ; Huerdier Deschamps, 2012). Carine, quant à elle, considère la problématique comme un processus progressif, « *un temps d'arrêt* » lié à la construction psychique du jeune qui devient responsable de son avenir. « *Soit le train se perd dans la brume, soit il continue à être un peu au ralenti et à poursuivre le même chemin, mais c'est un moment très fragile dans tous les cas.* ». A contrario, Jo associe le processus à la multiplication des échecs scolaires. Le chevauchement de concepts énoncé par Thibert (2013) semble donc également toucher les sujets décrocheurs. Finalement, Supernanny développe des théories relevant essentiellement de la phobie scolaire. Victime de railleries, la jeune fille inquiète préfère s'absenter malgré le désaccord de ses parents. L'école est donc perçue comme inhospitalière, peu vectrice d'intégration (Langevin, 2004), malgré un goût marqué pour l'apprentissage.

9.2. Un processus et des catégorisations polysémiques

L'observation des trajectoires singulières des sujets tend à mettre en évidence des marques et blessures de l'enfance expérimentées dans un contexte de précarité sociale. Or, selon Morissette (1986), dès les premiers instants de son existence, le jeune enfant apprend à s'adapter à son milieu. De ce fait, la volonté personnelle d'investir ou non son cursus renverrait à un conditionnement parental ou familial. Carine et Mo, qui ont évolué dans un contexte de précarité teinté de conflits, tendent à prouver cette hypothèse. Elles auraient dès lors expérimenté un décrochage familial (Roubaud & Sztencel, 2012) compte tenu du climat de désaffiliation et du faible encadrement scolaire prodigué par des parents au niveau d'étude limité. Leur profil fait également référence au décrocheur défavorisé décrit par Erpicum & Murray (1975 ; cités par Janosz, 2000). Ainsi, comme l'énonce Carine, « *Avec le recul, je suis sûre que j'ai souffert du manque d'intérêt de mes parents par rapport à l'école parce qu'ils ne venaient pas aux réunions de parents. […] Je n'ai pas été sanctionnée, ça n'a pas été relevé. […] Mes parents ont juste fait leurs primaires*. » Considérées comme particulièrement intelligentes, les interlocutrices peuvent également être associées au profil du décrocheur désengagé aux aspirations scolaires limitées et à l'ennui marqué (Langette-Biron & al., 1993). En effet, dans les bulletins de Mo, « *il était écrit que j'avais des capacités, mais que je ne les exploitais pas assez*. » se souvient-elle. Néanmoins, contrairement à la typologie énoncée, Carine déclare avoir beaucoup aimé l'école et les relations qu'elle y a tissées.

Jo, Carine et Mo sont également rendus pleinement responsables de leur scolarité. En effet, pour le jeune garçon, *« Ma mère dit que si je rate, je rate. C'est ma responsabilité. ».* Ce processus pourrait s'expliquer par le fait qu'un parent qui ne comprend pas les rouages qui grippent la scolarité de son enfant, suspecte sa progéniture d'incapacité (Jamoulle & Mazzocchetti, 2011). Ce processus est susceptible d'alimenter la perte d'estime de soi, du sentiment de compétence du sujet. Par contre, si les parents de Carine présentent de nombreuses caractéristiques reflétant un désinvestissement, un décrochage par le bas, lorsqu'elle présentait un résultat scolaire, son père ne se satisfaisait que du meilleur et véhiculait l'idée d'un décrochage par le haut (Berthelot, 1993 ; cité par Janosz, 2000). « *Mon papa était assez cassant parce qu'il ne s'intéressait pas aux études, mais si je lui montrais une feuille où j'avais eu 18/20, sa phrase c'était 'tu peux faire mieux'. Il mettait la barre au maximum et ça, c'était décourageant quand j'étais jeune*. »

Supernanny, quant à elle, témoigne d'une relation privilégiée avec sa maman. Au détriment de sa scolarité, l'adolescente préfère rester au chevet de son parent afin de lui prodiguer différents soins. « *On a un contact particulier. C'est surtout que moi, je fais bien les piqûres et les autres les foirent. […] Quand je suis chez moi, ça me rassure d'être là pour elle.* ». L'angoisse de séparation est donc prégnante chez cette interlocutrice (Marra, Garel & Legendre, s.d.) et l'emporte sur la possibilité de se rendre en classe et ce, malgré l'importance familiale accordé à l'école. « *Pour mes parents, l'école c'est important, mais pour moi aussi même si c'est difficile pour moi d'y aller.* »

Si Supernanny a multiplié les absences et adopté une stratégie d'évitement quant au système éducatif, Jo et Carine témoigneraient davantage d'une forme de résistance à l'ordre scolaire caractérisée d'adaptation secondaire intégrée (Goffman, 1984). Ainsi, les deux interlocuteurs, physiquement présents, prendraient congé en pensée de l'instruction. Cependant, alors que Périer (2004) justifie cette attitude par une volonté de rester son propre maître, Carine parle d'une volonté de montrer sa présence et sa révolte. « *Je ne foutais rien. […] J'allais, mais pour emmerder le monde, les adultes. J'étais dans la provocation. Je pense que c'est aussi ma manière d'exister.* » Ce verbatim tend également à démontrer que le décrochage scolaire peut être considéré comme une conduite d'appel à destination de l'entourage proche (Joubert, 2005).

L'expérience d'un climat d'insécurité tend dès lors à influer sur les comportements témoignés et sur l'investissement scolaire de l'adolescent. Les relations avec les pairs peuvent également accentuer le processus de décrochage scolaire. Ainsi, Mo, Carine et Supernanny ont témoigné d'expériences violentes qu'elles associent à l'émergence d'un véritable mal-être existentiel. Face aux remarques blessantes répétitives au sujet de son poids, Supernanny se dit particulièrement blessée, humiliée et bannie de la collectivité. « *Je pense que je suis le bouc émissaire de ma classe. Il n'y a que moi et tous les autres sont toujours ensemble. Ils me regardent mal et une fois, ils m'ont même menacée de me taper. J'ai été le dire à la directrice et elle n'a rien fait. Il y en a même une qui est venue me menacer par message jour et nuit.* » L'adolescente est donc particulièrement vulnérable et démunie face à ces témoignages qui altèrent son estime personnelle. Par ailleurs, Mo, jusqu'à son placement en foyer, ne prenait que peu soin de son corps, devait impérativement porter les vêtements choisis par sa maman qui, dans ses souvenirs, tentait continuellement de la ridiculiser. Néanmoins, à cette époque, la préadolescente ne s'éloigne pas du système, mais multiplie les prises de liberté à l'égard de l'autorité, témoigne d'un rendement scolaire moyen, voire faible et ce, conformément au décrocheur dit inadapté (Janosz, 2000).

9.3. Décrochage et angoisses relationnelles

Si le processus de décrochage peut être influencé par les relations tissées avec l'entourage, celui-ci est également susceptible d'exercer de nombreuses influences sur les liens noués par le jeune. Ainsi, nos quatre interlocuteurs semblent peiner à trouver une place au sein d'un groupe, à faire valoir leur identité propre. Bien qu'entourés, voire fondus dans la masse, ils éprouvent une solitude, une crainte aux conséquences diverses.

Selon Mo, le décrochage ne renvoie pas aux difficultés liées à la matière à assimiler, mais davantage aux interactions avec autrui. « *J'étais peut-être le cancre et personne ne voulait me parler. Je parlais à des gens, mais je ne me suis jamais vraiment sentie à ma place avec un groupe.* » Les problèmes comportementaux et les absences de l'adolescente ont potentiellement laissé naître une marginalisation (Zay, 2005). De ce fait, pour pallier ce sentiment de solitude, elle s'oriente vers des pairs jugés déviants et multiplie les conduites à risque. Supernanny exprime également le vécu d'un sentiment de rejet en constatant l'augmentation des prises de distance au fil de ses absences. « *Les filles se sont dit 'on ne la voit jamais donc ça n'est pas une bonne amie. Il ne faut pas la fréquenter' ».* Par ailleurs, celle-ci affirme avoir peur d'expliquer son vécu scolaire à ses parents. Elle décrirait donc le premier tableau clinique de la phobie scolaire où le jeune s'enferme dans la passivité, l'angoisse, voire la honte (Lida-Pulik & coll., 1996). Néanmoins, elle témoigne également de comportements d'automutilation se référant davantage au second tableau. A contrario, Carine comptait un grand nombre d'amies. Cependant, derrière cette intégration physique à un groupe, l'interlocutrice affirmait également se sentir seule et démunie.

Mo et Carine se sont toutes deux comparées à un caméléon. Par souci d'intégration, de valorisation, elles adoptaient et copiaient des comportements de pairs qu'elles considéraient comme vecteurs de socialisation. Ainsi, Mo affirme que « *c'est tout le temps l'influence alors on allait boire. […] Avant, j'étais obligée d'adopter ce genre de comportement pour montrer que j'existais. […].* Carine, quant à elle, vouait une adoration à la mode et à l'originalité. « *Je cherchais ma place, c'est vrai, mais un peu comme un pion. […] J'avais trois meilleures amies et sur les trois, deux étaient très originales et je copiais, copiais, copiais. Elles étaient mes modèles et c'était l'influence. L'influence, c'est inimaginable* ». Par ailleurs, elle considérait l'amitié comme une valeur primordiale et le moindre éloignement était perçu comme une véritable trahison. « *Forcément, à un moment donné, j'étais jalouse parce que je la voyais avec des filles de sa classe et je me sentais comme le vilain petit canard de la classe d'en-dessous. […]. Elle était un modèle et ses parents un repère.* » Les faibles estimes personnelles de Carine et de Mo se sont également répercutées sur leurs relations amoureuses qui, à

leur tour, ont alimenté le cercle vicieux de la déviance. En effet, Mo affirme *« je préférais rester chez moi. J'avais trop de soucis avec ma copine de l'époque. Elle me tapait dessus et tout donc l'école passait après ».* Carine poursuit la réflexion en constatant « *J'ai toujours eu besoin de rencontrer, de m'entourer de personnes instruites comme si j'avais besoin de rattraper le temps perdu. […] J'ai déconné donc je n'ai pas acquis le savoir que j'aurais peut-être dû à l'époque et je me nourrissais de celui des autres. […] Je vivais un peu par procuration et surtout, lorsque l'autre est très instruit, pour trouver sa place dans la relation, il y a une forme de pouvoir sur celui qui l'est moins* ». L'interlocutrice s'est progressivement identisée lorsqu'elle a remédié à ses échecs, s'est réellement inscrite dans une scolarité qu'elle situe à l'essence de sa réelle existence. « *Le fait d'avoir la fierté d'avoir réussi, ça m'a permis de m'identifier et d'avoir mes propres opinions et surtout d'oser les dire.* » Mo confirme cette observation en rappelant être première de sa promotion et vivre une relation amoureuse harmonieuse. A contrario, Supernanny affirme ne pas modifier son comportement, sa personnalité pour faciliter son intégration scolaire.

9.4. Décrochage et système scolaires

Le décrochage scolaire, processus multifactoriel, peut être alimenté par le système, l'établissement scolaire. Mo et Supernanny, qui ont fait l'objet de nombreux pourparlers avec les directions pour accéder au système éducatif, affirment avoir réellement été angoissées et humiliées de se voir retirées de la norme. Les adolescentes ont donc subi, avec une grande brutalité psychologique, les pressions de la hiérarchie scolaire unique vouant le culte de l'excellence. (Bourdieu, 1994).

La relation au professeur joue également un rôle dans le processus de décrochage scolaire et, comme l'énoncent Longhi & Guibert (2003), inversement. Ainsi, Mo affirme que *« quand j'aimais bien un professeur, j'avais de bonnes notes dans la matière. Si je ne l'aimais pas, c'était la catastrophe. […] Souvent, j'aimais bien les femmes parce que j'avais peut-être besoin d'un repère maternel. ».* Elle et Supernanny dénoncent également le manque éventuel de soutien du corps professoral et le poids de l'évaluation qui l'emporte sur le ressenti de l'élève. En effet, Supernanny constate que « *deux trois me soutiennent. […] Les autres râlent parce que je n'ai pas de point. »*. Une telle attitude pourrait alimenter la perception de cette école sans âme où il apparaît difficile de se faire une place (Langevin, 1994). Cependant, il importe de ne pas sombrer dans la généralisation. Certains enseignants se sensibilisent à la problématique et désirent agir. A ce titre, pour Carine, seuls des professeurs ont pris conscience de sa situation et ont tenté d'impliquer ses parents qui ont refusé l'ensemble des invitations. La dissonance culturelle évoquée par Glasmann (2000) tend donc à se vérifier. Par ailleurs, cette imperméabilité entre les sphères scolaires et familiales peut s'étendre aux enfants car, comme l'énonce Carine, *« J'étais chahuteuse, mais, malgré tout, je crois que les profs sont ceux qui se sont le plus intéressés à moi et ont été déçus de ne pas savoir m'aider à raccrocher. Je n'entendais pas leurs discours. […]. Elle avait beau me dire 'tu as les capacités, tu vas t'en sortir', ça ne servait à rien […]. Cette période n'a pas été négative au moment où je l'ai vécue parce que je n'existais pas vraiment. »*

9.5. Enseignements pour les pratiques

Nos interlocuteurs énoncent différents enseignements susceptibles d'améliorer l'accompagnement de l'adolescent décrocheur, de favoriser son raccrochage. Les hypothèses émises mettent en exergue l'émergence de diverses relations sociales et la prégnance des liens tissés tant en amont qu'en aval du processus.

Pour nos quatre sujets, l'adolescent doit bénéficier d'un cadre sécure et structurant. Par ailleurs, il convient de développer l'estime de soi du jeune et de véhiculer le principe d'éducabilité. Mo étaie ces conclusions en citant son propre vécu. « *Le fait d'avoir des bons points me valorise et me prouve que*

je pouvais y arriver. Avant, je me disais que je n'avais pas les capacités pour réussir alors qu'en fait, c'est le contexte autour de moi qui faisait que je ne m'en sortais pas. Maintenant, quand je n'ai pas minimum 14, je râle. Je veux être la première. ». La jeune femme n'entretient que peu de relations avec ses parents. Elle soulève dès lors l'importance de sa belle-famille. Les parentés sociales électives peuvent donc être un levier essentiel pour aider un adolescent à raccrocher. Supernanny souligne également l'importance de l'entourage proche, mais préconise la mise en mots des maux et ce, notamment auprès d'un psychologue. Dans ce contexte, l'établissement scolaire, par la présence des Centres psycho-médico-sociaux, peut assurer un soutien psychologique pour le jeune ou un relais vers des professionnels dans le cadre d'une approche concertée et pluridisciplinaire. Carine, devenue éducatrice spécialisée auprès de jeunes en difficulté scolaire, affirme, quant à elle, que le travail directement basé sur la problématique du décrochage scolaire ne présente aucun fondement. Selon son expérience, il importe de travailler sur des activités sécurisantes, valorisantes et épanouissantes qui aident à recouvrir les notions de temps et, *in fine*, susciteraient l'envie de raccrocher. L'adolescent décrocheur expérimente un temps suspendu où il ne vit que le moment présent. L'adoption d'un horaire de vie considéré comme normal et le développement de projets d'avenir contribuent à reconnecter l'individu à la réalité et à ses perspectives potentiellement positives. Elle souligne également l'importance d'une action intégrant les parents. En effet, une approche systémique permettrait de mieux comprendre la dynamique instaurée, de déculpabiliser le jeune et de lui laisser du temps pour se (re)construire.

10. Conclusions et perspectives

L'analyse des résultats a démontré, à l'instar de notre état de l'art, la polysémantie et la polysémie du processus de décrochage scolaire. Si nous avons pu observer l'importance des relations sociales nouées avec autrui, la diversité des parcours de vie et la dialectique écologique nous poussent à mettre en question l'existence de typologies considérées comme strictes et potentiellement réductrices. L'hétérogénéité des décrocheurs et raccrocheurs nous incite également à identifier certains facteurs de risque de décrochage scolaire tels que la précarité, la désaffiliation, une faible estime de soi, un faible sentiment de compétence, mais met en doute l'hypothèse d'un déterminisme irréversible et d'une réponse unique et efficace à apporter à la problématique.

Si l'école peut alimenter le processus de décrochage scolaire en marginalisant l'adolescent s'éloignant de la norme, elle peut également jouer un rôle essentiel dans le processus de raccrochage. Ainsi, nos interlocuteurs soulignent l'intérêt de développer un sentiment de sécurité, d'écoute et de valorisation de l'élève en difficulté. En effet, notre design méthodologique tend à prouver l'importance de céder la parole aux sujets concernés par la thématique afin de mieux appréhender la réalité vécue au quotidien et la confronter aux données empiriques collectées. Notre attention se porte également sur l'intérêt d'un programme de prévention et ce, à tous les niveaux. Par ailleurs, nos interlocuteurs ont souligné l'importance de la relation avec leurs pairs, les enseignants et du climat de classe. La culture d'un travail d'équipe, pluridisciplinaire et intégrant les parents a également été identifié comme constructif en vue d'offrir un accompagnement plus global et différentié à l'adolescent décrocheur. Finalement, la formation initiale des professionnels de l'éducation et la formation continue constituent autant de perspectives à activer en vue d'éclaircir le flou conceptuel lié aux processus en jeu, de susciter une prise de conscience du rôle exercé par le système et ses membres, de favoriser une approche transversale et longitudinale ainsi que d'outiller les enseignants aux premières loges de l'orchestration de la réponse scolaire et sociétale apportée au jeune en difficulté.

11. Références et bibliographie

Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). School phobia : its classification and relationship to dependency. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry And Allied Disciplines, 10,* 123-141.

Bier, B. (2003). Prévenir les ruptures scolaires. Ville-Ecole-Intégration, 132, 6-7.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.

Circulaire de la Directrice générale de l'Enseignement obligatoire du 18 juillet 2011 portant sur l'obligation scolaire, l'inscription des élèves, la fréquentation scolaire, les sanctions disciplinaires, la gratuité, l'assistance en justice et/ou l'assistance psychologique d'urgence à l'intention du réseau subventionné par la Communauté française, secondaire ordinaire (2011), n° 3665.

Commission européenne (2011). La lutte contre l'abandon scolaire : une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020, Communication [COM(2011)18], 31 janvier 2011.

Denis, H. (2005). Le refus scolaire anxieux. Prise en charge par une équipe multidisciplinaire. *Enfances & Psy, 28,* 98-106.

Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *À l'école.* Paris : Le Seuil.

Eurostat (2014). *Objectifs Europe 2020.* En ligne sur le site de la Commission européenne http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe_2020_indicators/headline_indicators.

Favresse, D. & Piette, D. (2004). Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion. *L'Observatoire, 43*, 87-91.

Garel, P. (2001). *Phobie scolaire, "Courage...Fuyons"*. Montréal.

Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Paris : Hachette Pluriel.

Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *V.E.I. Enjeux, 122*, 10-25.

Goffman, E. (1984). *Asiles.* Paris : Éditions de Minuit.

Heurdier-Deschamps, L. (2012). Quels moyens ont les enseignants de lutter contre le décrochage, notamment précoce ? *Empreintes, 2.*

Jamoulle, P. & Mazzocchetti, J. (2011). *Adolescences en exil*. Louvain-la-Neuve : Harmattan – Academia.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *V.E.I. Enjeux*, 122, 105-127.

Joubert, M. (2005). Santé mentale, ville et conduites à risque : les bases d'une réflexion croisée entre chercheurs et acteurs de terrain. In M. Joubert, P. Giraux-Arcella & C. Mougin (Eds.) *Villes et toxicomanies. De la connaissance à la prévention.* Ramonville-Saint-Agne, Erès – Obvies.

Langevin, L. (1994*). L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur*. Québec : Logiques.

Leclercq, D. & Lambillotte, T. (2000). A la rencontre des décrocheurs. *L'Observatoire, 48,* 24-30.

Lida-Pulik, H., Colin, B. & Basquin, M. (1996). La phobie scolaire à l'adolescence. *Neuropsychiatrie. Enfance Adolescence, 44*(5), 211-214.

Longhi, G. & Guibert, N. (2003). *Décrocheurs d'école : redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*. Paris : La Martinière.

Marra, D., Garel, P. & Legendre, C. (s.d.). Phobie scolaire et troubles de l'anxiété en milieu scolaire. En ligne sur le site de l'Association Française de Promotion de la Santé Scolaire et Universitaire, http://www.afpssu.com/ressources/phobiescolaireetanxiete.pdf.

Morissette, D. (1984). Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner. In A. Leduc (Ed) *Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social.* Brossard : Behaviora.

Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives, 26*(1), 110-138.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Les terrains de l'enquête, 1,* 71-109.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2012). *Regard sur l'éducation 2012 : les*

indicateurs de l'OCDE. Paris : OCDE

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2013). *Programme for international student assessment (PISA), results from PISA 2012*. [En ligne] http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-belgium.pdf

Pain, J. (2012). Déscolariser le décrochage. In J.L Gilles, P. Potvin & C. Tièche Christinat (Eds.) *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire.* Berne : Peter Lang.

Parent, G. & Paquin, A. (1994). *Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire.* Revue des Sciences de l'Education, 20(4), 697-718.

Périer, P. (2004). Adolescences populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique*. L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 227-242.

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. & Deslandes, R. (2007). Guide de prévention scolaire du décrochage. Deuxième édition. Québec : CTREQ.

Roubaud, N. & Sztencel, C. (2012). Accompagner des ados en rupture scolaire, motivation globale. Bruxelles : De Boeck.

Suzuki, K. (1991). Le refus d'aller à l'école vu à travers la thérapie familiale. In C. Chiland & J.G. Youg (Eds). Le refus de l'école, un aperçu transgénérationnel. Paris : Presses Universitaires de France.

Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFE, 84*, 1-28.

Unsen, M., Vallado, D. (2006). *Le décrochage scolaire au Luxembourg. Parcours caractéristiques des jeunes en rupture scolaire. Raisons entraînant l'arrêt des études*. Grand-Duché du Luxembourg : Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle.

Zay, D. (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : une approche franco-britannique*. Paris : Presses Universitaires de France.

PROJET D'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISE POUR LE RACCROCHAGE SCOLAIRE DES JEUNES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP. Illustration par deux études de cas

Yazid Haddar* & Marie-Claire Haelewyck*

* Université de Mons (UMONS), Service d'orthopédagogie clinique, yazidh59@yahoo.fr
* Université de Mons (UMONS), *Service d'orthopédagogie clinique,*
Marie-Claire.HAELEWYCK@umons.ac.be

Résumé

L'accompagnement individualisé des enfants en situation de handicap et leur scolarisation sont différents d'un pays à l'autre. En France, l'inclusion et le maintien scolaire en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap est un droit depuis la loi de 2005. L'évolution des sciences de l'éducation, de la psychologie et des sciences cognitives, ainsi que l'apport des nouvelles techniques d'intervention scolaire, ont permis de mieux cerner les difficultés des enfants en situation d'échec scolaire ou en décrochage scolaire (Janosz et al., 2000) en leur offrant un accompagnement personnalisé qui tienne compte de leur handicap. Dans cette intervention, nous apportons un exemple d'accompagnement individualisé d'enfants déficients intellectuels légers dans leur scolarisation et leur adaptation suivant les types d'organisation mis en place par un Institut Médico-Psychologique et professionnel (IMPro) dans le nord de la France. Pour réaliser cet accompagnement, il s'agit d'envisager la méthodologie d'évaluer des capacités et des besoins de l'enfant, d'établir les priorités et de fixer les objectifs à atteindre. Nous illustrons notre propos pas deux cas cliniques : celui d'un jeune collégien et celui d'une jeune lycéenne, déficients intellectuels légèrs.

Les mots clés : *déficience intellectuelle légère, décrochage scolaire, programme éducatif individualisé (P.E.I.).*

1. Introduction

Aborder le décrochage scolaire (souvent associé à l'échec scolaire) et la déficience intellectuelle n'est pas une entreprise facile, car les causes du décrochage scolaire sont diverses et variées (Goupil *et al.,* 1995 ; Goupil & Therrien, 2009). Les facteurs peuvent être internes, propres à la situation personnelle du jeune (déficience intellectuelle, troubles des apprentissages, etc.) et/ou externes, avec des facteurs relatifs aux milieux familial (Lahay, Desmet & Pourtois, 2004), social et scolaire (pédagogie non adaptée, qualité de l'accompagnement, etc.). Ainsi, le décrochage est défini comme un processus qui conduit un jeune, en formation initiale, à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme (Education Nationale Française, 2014). Selon le Rapport de la mission parlementaire sur la prévention de la délinquance des mineurs et des jeunes majeurs (2010), rapporté par la Fondation Apprentis d'Auteuil en France, 150 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire « sans diplôme » ni qualification : ils n'ont obtenu aucun diplôme de second cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire ni CAP, ni BEP, ni baccalauréat. De plus, 40 % des écoliers ne possèdent pas les acquis censés être maîtrisés à la fin de l'école primaire ; un jeune sur cinq ne sait pas lire correctement. Les politiques européennes, et en l'occurrence françaises, affichent une volonté de remédier à cette défection. De ce fait, le raccrochage scolaire est un objectif qui permet aux jeunes de

s'inscrire dans un projet professionnel fiable et qui correspond à leur compétence et aux besoins du marché du travail. Cet accompagnement est adressé à toutes les personnes sans aucune distinction. Les personnes avec déficience intellectuelle s'inscrivent dans cette démarche d'accompagnement. A ce propos, le Programme Éducatif Individualisé (PEI) permet de structurer et d'avoir des objectifs d'accompagnement pour chaque individu.

2. La déficience intellectuelle

La déficience intellectuelle est définie par *l'American Association on Mental Retardation*[1] (AAMR) en fonction de l'interaction entre les caractéristiques de la personne et celles du milieu. Ainsi, l'AAMR considère la déficience intellectuelle comme «une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifeste dans les habilités conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans ». La déficience intellectuelle[2] renvoie à un déficit au niveau du fonctionnement cognitif. Celui-ci est habituellement évalué à l'aide des tests d'intelligence globale (échelles de Weschsler) dont les résultats s'expriment par un Quotient Intellectuel Total (QIT) et d'autres indices de développement (ICV, IRP, IMT et IVT). Le QI moyen étant égal à 100, une déficience intellectuelle est avérée lorsque le QI se situe à un moins deux écarts-types au-dessous de la moyenne, ce qui correspond à un QI inférieur à 70. De même que la déficience intellectuelle est définie par les institutions officielles françaises en référence au score global obtenu par la personne lors de la passation d'une épreuve standardisée d'évaluation d'intelligence. Et, souvent, ce score est traduit en terme de quotient intellectuel (QI) bien qu'il s'agisse, dans l'immense majorité des épreuves utilisées aujourd'hui, d'un simple classement par le rang et non d'un réel quotient entre l'âge mental et l'âge chronologique (Guédon, 2012). Ainsi, il apparaît un peu douteux que le score de QI, bien que non exclusif, soit très souvent déterminant dans le diagnostic de déficience et, par conséquent, pour l'orientation scolaire et/ou professionnelle de la personne ayant reçu un diagnostic de déficience**.**

Toutefois, le diagnostic de déficience intellectuelle ne se limite pas à l'évaluation du niveau intellectuel. En effet, la circulaire datée du 30 octobre 1989 précise que « en tout état de cause, le repérage de la déficience intellectuelle ne saurait s'effectuer uniquement sur des tests psychométriques et encore moins sur l'un d'entre eux. » (J.O. de l'éducation nationale n°45, circulaire n° 89-17 du 14/12/1989). Effectivement, le diagnostic de déficience doit également tenir compte d'autres critères, comme le fonctionnement adaptatif de l'individu ; celui-ci est la façon dont un individu, seul ou avec d'autres, s'adapte aux exigences et contraintes de son environnement (ou de la vie courante) pour atteindre un objectif particulier ou plus généralement pour vivre en s'adaptant aux contextes qu'il rencontre. Il existe des échelles qui ont été mises en place pour quantifier le fonctionnement ou le comportement adaptatif comme les échelles de comportement adaptatif de Vineland (en cours d'adaptation à la population française), l'Échelle Belge de Comportements Adaptatifs, l'Echelle Marocaine de Comportements Adaptatifs (Daoudi & Haelewyck, 2013).

L'évolution des sciences, en particulier les neurosciences, a permis de développer des modèles explicatifs qui permettent de mieux cerner les difficultés des personnes avec déficience intellectuelle et de leur proposer de nouvelles techniques de prise en charge telle que la remédiation cognitive (Büchel & Paour, 2005), mais également de nouvelles formes pédagogiques imprégnées des sciences cognitives. L'ensemble des modèles relatifs au diagnostic de la déficience intellectuelle considère que les personnes ayant une déficience intellectuelle présentent des déficits cognitifs au niveau: (1) du

[1] Depuis 2007, l'American Association on Mental Retardation (AAMR) est ainsi dénommée l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilites (AAIDD).

[2] Nous utilisons dans cette étude la terminologie les personnes avec déficience intellectuelle, qui remplace de plus en plus celui du retard mental.

traitement de l'information (Haelwyck & Vandevonder, 2009) ; (2) des stratégies cognitives (Clerc, 2013) ; (3) métacognitif (habilités et connaissances) ; (4) motivationnel ; (5) du sentiment de l'échec (Courbois, 2006).

3. Présentation des lois sur la scolarisation des personnes avec déficience intellectuelle en France

Suite à la loi d'obligation de la scolarité (1882), la loi sur les classes de perfectionnement et les écoles autonomes (1903) permet d'accueillir, au sein du système éducatif ordinaire, un certain nombre d'enfants présentant une déficience intellectuelle légère. En 1956, les annexes XXIV (Décret n° 56-284 du 9 mars 1956.) réglementent la création et le fonctionnement des établissements médico-sociaux (instituts médico-éducatifs et instituts médico-professionnels) pour enfants et adolescents, tel que c'est le cas de l'IMPro dans lequel cette étude est menée. Plus tard, le 30 juin 1975, la loi n°75-534 dite loi d'orientation en faveur des personnes handicapées et la loi n°75-535 relative aux institutions sociales et médico-sociales accordent des droits à toute personne handicapée, quelle que soit la nature du handicap. Entre 1982 et 1983, des circulaires sur l'intégration scolaire prévoient les modalités et les pratiques des différents types d'intégration à l'école des enfants et des adolescents handicapés, ainsi que les formes de collaboration entre les institutions médico-sociales (relevant des annexes XXIV) et le système ordinaire d'éducation. En 1989, les nouvelles annexes XXIV obligent les établissements médico-sociaux (IME et IMPro) à une actualisation de leurs projets en fonction de l'évolution des besoins sociaux, des pratiques professionnelles et de leur propre fonctionnement. La réforme de l'annexe XXIV pour les enfants handicapés, témoigne d'un changement de perspective dans la personnalisation des prises en charge et dans l'implication des familles dans l'élaboration du projet individuel, pédagogique, éducatif et thérapeutique de l'enfant. Le 10 juillet 1989, la loi d'orientation sur l'éducation propose que « l'intégration scolaire des jeunes handicapés [soit] favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent. ».

Très récemment, la loi de février 2005 rappelle que la scolarisation est un droit pour tous, notamment en ce qui concerne les élèves handicapés. Une exception est faite dans le cas où une notification d'orientation dans un dispositif spécifique a été émise par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). Cette loi affirme et renforce les actions de leur scolarisation dans les milieux ordinaire au plus près de leur domicile. Désormais, chaque école, collège et lycée a pour vocation d'accueillir, sans discrimination, les élèves en situation de handicap.
De plus, les articles du Code de l'éducation rappellent que le service public de l'éducation doit assurer la formation scolaire des enfants handicapés, et que l'Etat met en place les moyens nécessaires pour permettre aux enfants handicapés d'être scolarisés en milieu ordinaire (Cf. Art. L. 112-1 et L.351-1).

4. Programme Éducatif individualisé

4.1. Présentation

Le Programme Éducatif Individualisé (P.E.I) est constitué d'une liste d'objectifs annuels pour un enfant, adolescent ou adulte, en situation de handicap ou en décrochage scolaire (Chavaroche, 2009), (Magerotte & Montreuil, 2004). Le projet d'accompagnement individualisé s'inscrit dans le désir d'une intégration scolaire, suite à un décrochage scolaire ou une situation de handicap d'origines diverses. Ceci nécessite de nouvelles compétences professionnelles pour repérer les besoins des élèves et adapter les stratégies et les moyens pédagogiques appropriés afin de répondre aux objectifs. Les difficultés rencontrées par les apprenants peuvent se manifester par les rythmes d'apprentissage différents, des problèmes d'adaptation sociale, d'aménagement environnemental (aspect écologique) et de déploiement de différents moyens, ce qui oblige l'équipe pédagogique à fournir du travail supplémentaire pour s'adapter à l'enfant en situation de handicap sans freiner le rythme des autres

élèves dans la classe, dans la cour de récréation, à la cantine, etc. Cependant, il est important de cerner tout ce qu'implique le handicap, perçu non pas comme un attribut mais comme une relation dont l'enjeu est l'adaptation mutuelle qui succède à une liberté d'engagement des acteurs dans le P.E.I.

En milieu ordinaire, on peut résumer, en trois aspects, les facteurs pouvant intervenir lors d'une interaction entre une personne neurotypique (sans difficulté apparente) et une personne en situation de handicap (Zaffran, 2007) : les aspects cognitifs, environnementaux et sociaux. Un programme éducatif individualisé (P.E.I.) a pour objectif de réduire les différences. Il s'agit de mettre au point des objectifs qui seront intégrés dans l'accompagnement éducatif et scolaire. C'est le cas des deux situations que nous allons vous présenter. Le P.E.I, dans ce cadre, est un dispositif adressé aux enfants et aux adolescents déficients intellectuels (le plus souvent avec une déficience légère), avec ou sans troubles du comportement. Le P.E.I est réfléchi en équipe pluridisciplinaire (médicale et paramédicale, éducative et scolaire) et permet aux différents intervenants qui travaillent auprès de l'enfant, de mieux s'ajuster à ses capacités cognitives et à son rythme.

4.2. Procédure d'admission

Le parcours scolaire de chaque élève, en situation de handicap, fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS). Elaboré par l'équipe pluridisciplinaire de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) à partir des besoins identifiés, il vise à organiser la scolarité de l'élève qui en bénéficie. Ceci dit, la notification de la MDPH détermine les possibilités pour chaque enfant, avec l'accord impératif des parents, d'intégrer l'IMPro avec une possibilité d'intégrer le collège/Lycée (ULIS[3]/CLIS[4]) ou d'être scolarisé au sein même de l'établissement. Cependant, il peut arriver que des élèves de l'établissement (IMPro) réussissent à augmenter leurs capacités cognitives et finissent par intégrer une classe en milieu ordinaire (une intégration partielle ou totale) dans le cadre d'une ESS (Equipe de Suivi de Scolarisation) au sein de l'établissement. Lors d'une ESS, l'enseignant référent de l'Education Nationale est présent, ainsi que l'ensemble de l'équipe de l'IMPro qui est en contact avec le jeune : les thérapeutes (psychologue, psychiatre, orthophoniste, psychomotricien, etc.), les éducateurs, l'assistante sociale, les instituteurs et le chef de service éventuellement.

Un temps d'accueil est proposé pour chaque nouvelle inscription. L'enfant sera évalué par l'équipe pluridisciplinaire afin de répondre à la demande des parents et les orienter au mieux. Lors de la réunion d'équipe pluridisciplinaire, la décision de l'intégration ou de l'orientation dans un autre centre spécialisé se prend. Une fois que l'enfant est admis dans l'établissement, les parents et l'enfant sont invités à signer un contrat d'accueil en présence du Directeur de l'établissement. L'enfant peut intégrer un groupe selon la tranche d'âge à laquelle il appartient et selon son profil et ses capacités cognitives. Après trois mois d'admission, l'équipe se réunit pour évaluer les besoins et les compétences de l'enfant, afin de mettre en place un Programme Educatif Individualisé (P.E.I.).

4.3. Projet de scolarisation dans le cadre P.E.I

L'accompagnement individualisé se compose de deux niveaux d'accompagnement : un projet éducatif individualisé, qui intègre le projet personnalisé de la scolarisation. Autrement dit, le P.E.I. est un projet qui est élaboré par l'institution d'accueil (dans notre étude par l'IMPro) et le PPS dépend quant à lui du Ministère de l'Education Nationale en collaboration avec la MDPH. Ceci étant, dans le cadre du P.E.I., on intègre les recommandations du PPS et le projet de scolarisation est suivi par l'ESS. Afin d'établir un programme éducatif individualisé, nous devons respecter quelques étapes (Petitpierre, 2010 ; Chavaroche, 2009) :

[3] Unité Localisation pour l'Inclusion scolaire.
[4] Les classes pour l'inclusion scolaire.

a) *Évaluer* les compétences et les besoins de la personne, soit en l'interrogeant elle-même et/ou sa famille et les personnes significatives de son environnement, soit en l'observant dans différentes situations (au cours des jours d'essais) et en rapportant ces observations dans des questionnaires et des échelles. Cette étape d'observation et de recueil d'informations est suivie d'un bilan psychologique, d'un bilan médical et paramédical (orthophonie et psychomotricité), d'un bilan éducatif et d'un bilan scolaire.

b) *Choisir des objectifs* (en s'appuyant sur les compétences et les besoins de la personne) fonctionnels, adaptés à l'âge chronologique, à son niveau de scolarisation, à ses capacités d'adaptation sociale, à son rythme d'apprentissage, à son estime de soi et sa motivation. Ces choix tiennent en compte les avis de chacun des intervenants qui sont présents lors de la réunion du P.E.I. Il est important, de veiller à ce que les bénéfices de toute décision soient plus importants pour l'intéressé que les nuisances que nous lui infligeons. « Le but est toujours le même, c'est le bien, l'intérêt [de la personne concernée] et non celui de l'institution ou de la famille. Ce but n'exclut pas, parfois, la nécessité d'infliger la douleur et la souffrance. Surgit ici la notion de mal nécessaire » (Tomkiewicz, 1997).

c) *Rédiger le projet* (le dossier P.E.I) qui indiquera les objectifs annuels retenus, les objectifs à court terme, les responsabilités de chacun quant aux apprentissages de la personne et la date de la prochaine réunion.

Le programme éducatif individualisé est constitué d'une liste d'objectifs annuels qui ont été retenus pour un enfant, un adolescent ou un adulte handicapé : (1) Il présente pour l'enfant, l'adolescent ou l'adulte en situation de handicap les apprentissages qu'il fera ou les services qu'il recevra au cours de l'année qui suit ; (2) Il représente, pour l'enseignant ou l'éducateur, le programme annuel d'enseignement pour cet enfant, adolescent ou adulte ; (3) Il représente pour le thérapeute (psychologue, neuropsychologue, orthophoniste, ergothérapeute, psychométricien) les objectifs thérapeutiques.

Les objectifs seront : (1) Que fera l'apprenant ? Le comportement attendu doit être décrit en termes d'observation et mesurables (avec des tests psychométriques ou des échelles d'observation, des questionnaires). (2) Dans quel contexte (conditions) ? Indiquer lors de quelle activité ce comportement sera enseigné ; à quel moment de la journée ce comportement devra se présenter ; à quelle occasion et en quel lieu ; l'aide à apporter (genre et quantité) pendant l'apprentissage ; qui mènera cet apprentissage ? ; le matériel à utiliser ; sur quel indice naturel de la situation attirer l'attention de l'apprenant etc. (3) Faire varier les conditions lors de l'apprentissage afin de préparer la généralisation de ce comportement.

Personnaliser les objectifs ne signifie pas nécessairement conduire une intervention dans un contexte d'accompagnement duel. L'accompagnement personnalisé peut prendre place dans le cadre de situations collectives (atelier, foyer, appartement) pour autant que l'on soit attentif à penser ces situations de façon personnalisée. Ainsi, il est primordial de respecter le rythme d'apprentissage de l'apprenant[5], y compris son âge de développement, et offrir un environnent favorable qui lui permettrait d'exprimer ses compétences et de gagner en confiance en lui. En plus, accepter les limites de l'apprenant dans les apprentissages.

[5]Ici, le mot « apprenant » est dans le sens psychopédagogique.

5. Présentation de l'IMPro.

L'Institut Médico-Professionnel (IMPro) du Roitelet de Tourcoing, accueille 155 jeunes déficients intellectuels légers et moyens, avec ou sans troubles du comportement, âgés de 10 à 20 ans (jusqu'à 23 ans, en amendement Creton[6]) reconnus par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). L'IMPro dispose de nombreux services comme :

- *Espace de vie*: C'est une maison qui accueille des jeunes de l'IMPro (17 places) à raison de deux à cinq nuits par semaine avec un projet qui peut être éducatif lié à l'autonomie au quotidien (déplacements, loisirs, gestion des courses, repas, hygiène, etc.) et/ou thérapeutique en répondant aussi à l'éloignement familial dont l'objet est d'amener le jeune et sa famille à nouer des liens.
- *Tedado* : C'est un service intégré à l'IMPro qui accueille des jeunes adolescents présentant des Troubles Envahissants du Développement.
- *VITAS*: (Vers l'Insertion par le Travail et l'Accompagnement Social) est un dispositif adressé aux jeunes qui sont en attente d'admission en ESAT (Etablissement et Service d'Aide par le Travail.)
- *SESSAD*: Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile.
- *SESAPI*: Service Educatif Spécialisé Pour l'Insertion.
- *Dispositif Dron*: il accompagne des jeunes (TED et Déficients intellectuels avec troubles du comportement) à la scolarisation en CLIS, avec l'intervention d'une équipe pluridisciplinaire. L'équipe a mis en place des suivis individuels, des groupes, des accompagnements en classe et des actions dans l'école. L'objectif est de favoriser l'inclusion scolaire.

Au sein de l'établissement, il existe des classes scolaires spécialisées pour les enfants et les adolescents. Les enseignants dépendent de l'Education Nationale. Il existe également des enfants qui sont en scolarisation partagée entre l'IMPro et ULIS. Le parcours scolaire de chaque élève en situation de handicap fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS).

Pour intégrer l'IMPro, il faut une notification de la MDPH. Une période d'essai variable entre 3 jours à un mois, avec un éducateur référent qui organise son emploi du temps et qui va rassembler, plus tard, l'ensemble des observations des intervenants. Le jeune participe à l'ensemble des activités. Le jeune rencontre le psychologue ou le psychiatre si nécessaire. À la fin de la période d'essai, un rendez-vous est programmé avec le directeur, en présence des parents, de l'éducateur référent et du chef de service. Il arrive parfois que le chef de service organise une réunion avec les professionnels qui ont eu contact avec le jeune, afin de discuter de son projet d'intégration. Un contrat d'intégration est signé lorsque le jeune est admis au sein de l'IMPro. Après trois mois d'intégration, une réunion avec l'ensemble des professionnels est mise en place, au cours de laquelle le projet ou le programme éducatif individualisé est rédigé. Une fois par an, une ESS est programmée pour accompagner le projet de scolarisation du jeune et pour faire le point concernant son P.E.I. et fixer les futurs objectifs à atteindre.

6. Situation clinique 1

Présentation **:** c'est un jeune adolescent âgé de 13 ans et 07 mois qui présente une déficience intellectuelle légère, selon les critères du DSM V. Il a intégré l'IMPro en 2011, avec une intégration partielle en ULIS à raison de trois matinées par semaine. La famille est soutenue par le pôle d'aide à la parentalité de l'association. C'est un jeune discret, il parle peu avec les adultes et est généralement respectueux. Cependant la relation avec ses pairs est plus compliquée. Il était en situation de victime vis-à-vis de ses camarades. Il est influençable et il a généré des conflits et des actions négatives. Ceci

[6] L'article 22 de la loi n° 89-18 du 13 janvier 1989 dit « amendement Creton » permet le maintien d'adolescents et de jeunes adultes dans leur établissement médico-social « au-delà de 20 ans dans l'attente de l'intervention d'une solution adaptée, par une décision conjointe de la Commission Départementale de l'Education Spéciale (CDES) et de la Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel (Cotorep) ».

dit, sur le plan cognitif, il est en ralentissement, avec un profil hétérogène à tous les niveaux : au niveau du raisonnement perceptif, au niveau de la vitesse de traitement, de la compréhension verbale et de la mémoire de travail. Ce ralentissement, qui se traduit par un raisonnement fluide en dessous da la norme attendue pour sa classe d'âge - c'est-à-dire, son habilité à résoudre de nouveaux problèmes (flexibilité mentale) en formant et reconnaissant des concepts, en identifiant et percevant des relations, en faisant des inférences, en organisant et en réorganisant l'information - est perturbé.

Equipe d'intervenants : Psychologue, Orthophoniste, Psychomotricien, Educatrice Référente (du groupe), Institutrice ULIS/Enseignant référent scolaire et Instituteur IMPro, Educatrice décloisonnement, Professeur de sport.

Objectif au début de l'année **:** Poursuivre son suivi orthophonique, continuer à prendre soin de ses affaires, adapter ses conduites dans sa relation avec ses camarades, gagner en maturité, continuer à avoir le goût de l'effort et maintenir la scolarisation partagée ULIS et IMPro. La mise en œuvre de ces objectifs peut se faire dans des conditions informelles (implicites) ou formelles (explicites). En effet, certains objectifs ne demandent pas de planification et peuvent être travaillés dans des conditions naturelles. Des tâches, banales en apparence, telles que préparer un repas, nettoyer la salle, prendre sa douche, se déplacer d'un endroit à un autre (d'un groupe à un autre), se déplacer dans les transports en commun, sont l'occasion de travailler des compétences complexes (cognitives, perceptives, motrices, sociales ou communicationnelles).

Objectif à la fin de l'année : Passage au pôle 14-16 ans, poursuivre le lien avec la famille et le service d'aide à la parentalité lors des rendez-vous réguliers, afin d'aider la maman à poser le cadre au domicile ; mettre un terme au suivi orthophonique et poursuivre le suivi psychomoteur ; adapter ses conduites dans sa relation avec ses camarades ; proposer des activités d'expression pour lui permettre de s'imposer et de s'exprimer davantage, le valoriser dans les participations aux différents modules et maintenir la scolarisation partagée ULIS et IMPro.

Au niveau de la scolarisation **:** Il est scolarisé trois matinées dans un collège où il suit des cours de français, d'anglais, de mathématiques avec une institutrice spécialisée et une intégration dans la classe 4ème ordinaire pour les activités sportives et l'art plastique. Il participe également au temps de la récréation et du repas (socialisation).

7. Situation clinique 2 :

Présentation **:** c'est une jeune adolescente, âgée de 17 ans et 1 mois. Elle présente une déficience intellectuelle légère selon les critères du DSM V. Elle vit avec son père et sa belle-mère (une famille recomposée de 9 enfants). Elle a eu un parcours familial complexe, ponctué de changements et de placements. Elle a rejoint le domicile du père, de manière permanente, à l'âge de 9 ans. C'est une adolescente souriante et elle est à l'aise avec les adultes et ses pairs. Elle a fait partie d'une chorale et elle a fait du théâtre. Ceci dit, au niveau cognitif, elle présente un ralentissement. Celui-ci est hétérogène à tous les niveaux. Sa capacité d'encodage des informations est toujours préservée. Au début du P.E.I., les objectifs étaient de travailler l'autonomie de transport, avoir des comportements adaptés, poursuivre le suivi psychologique, travailler l'orientation et construire un projet professionnel. Elle est actuellement en intégration complète dans un lycée professionnel, après avoir eu une scolarisation partagée entre IMPro, l'ULIS et SEGPA[7].

Equipe d'intervenants : Psychologue, Educatrice référente (du groupe), Institutrice ULIS/Enseignant référent scolaire et Instituteur IMPro, Educatrice décloisonnement, Professeur de sport. *Objectif au*

[7] Les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

début de l'année : Travailler l'autonomie, poursuivre son suivi psychologique, avoir un comportement adapté, favoriser la poursuite de sa scolarisation en ULIS, travailler l'orientation et construire un projet professionnel.

Objectif à la fin de l'année **:** Poursuivre la scolarisation en ULIS lycée, organiser un emploi du temps aménagé entre IMPro et ULIS Lycée, travailler en collaboration avec la famille, maintenir le suivi psychologique. Elle a les capacités pour évoluer et progressivement sortir du milieu médico-social au profit d'une intégration en ULIS Lycée.

Au niveau de la scolarisation **:** Depuis avril 2010 : elle était en intégration scolaire en ULIS dans le cadre d'un accueil partagé avec l'IMPro à raison de 2 demi-journées au démarrage. Réunion de novembre 2010 : les temps d'intégration en ULIS sont passés à 2 journées complètes et deux demi-journées. Réunion d'ESS du 17/10/2011 : elle était en inclusion en milieu ordinaire en musique, en sport et en mathématique en SEGPA. Les inclusions étaient positives, elle devait suivre également les cours de français. Lors de cette ESS, l'équipe avait décidé d'augmenter les temps scolaires en ULIS, à savoir toute la semaine sauf le mercredi (un suivi psychologique), en plus d'augmenter les temps d'inclusion en étant vigilant aux signes de fatigue, manque de concentration ou autres difficultés. Réunion d'ESS du 29/03/2012 : elle s'était bien adaptée à la classe. Elle prenait la parole et participait régulièrement. Elle respectait les règles de la classe. Elle manquait de confiance en elle. En Juin 2012, elle était en inclusion en mathématique, français, musique et sport. Actuellement, elle est en intégration complète en (ULIS) un lycée professionnel.

8. Conclusion :

Au cours de cet article, nous avons vu que l'objectif principal du projet d'accompagnement individualisé est d'offrir à l'usager (enfant, jeune, adulte) en situation de handicap des outils aussi efficaces que possible pour promouvoir son bien-être et son développement global et ce, en respectant ses capacités, ses besoins et les habilités acquises au cours de son évolution. Dans le cas de notre étude, l'objectif est d'aider les jeunes avec déficience intellectuelle légère qui décrochent lors de leur scolarisation. En fait, l'accompagnement éducatif individualisé, comme nous l'avons illustré par les deux études du cas, permet de neutraliser les difficultés du jeune afin de trouver des adaptations adéquates qui lui correspondraient pour maintenir sa scolarisation et/ou de l'inscrire dans un projet professionnel. Cependant, il est difficile pour une personne en situation de handicap, qui a des difficultés d'expression verbale et de compréhension par exemple, d'être acteur de ce projet. Or, le projet éducatif individualisé peut proposer certains aménagements qui permettent de rendre cette participation plus réelle et plus équilibrée. Ainsi, les professionnels s'adaptent aux besoins particuliers de l'usager ; ils respectent les priorités et les rythmes de l'usager et de la famille qui font partie de l'équipe au même titre que les autres partenaires. De plus, les services sont offerts dans son environnement naturel. Néanmoins, la réflexion sur le projet d'accompagnement individualisé est loin d'être terminé, car même si, sur le plan théorique, le PEI s'est nettement amélioré, il reste, sur le plan pratique, des difficultés concernant l'harmonisation du langage utilisé entre professionnels et la collaboration interdisciplinaire (Pelletier *et al*. 2005) et entre les différentes institutions. Ces contraintes s'expriment parfois par la redondance des objectifs ou autres.

En somme, le PEI est un dispositif qui donne plus de visibilité aux interventions effectuées et il permet de construire objectivement un projet d'intervention multidisciplinaire qui respecte les besoins, les compétences et les limites de chaque usager dans son environnement naturel.

9. Bibliographie

Barreyre, J-Y. & Peintre. C. (2005). Les jeunes adultes relevant de l'amendement Creton. *Drees*, (390). [En ligne]. Adresse URL : http://www.drees.sante.gouv.fr/les-jeunes-adultes-relevant-de-l-amendement-creton,4521.html

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté.* Bruxelles : De Boeck.

Blin, J-F. (2004). *Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave Pédagogie et Formation.

Büchel, F. & Paour, J-L. (2005). Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive. *Enfance*, *57*, 227-240.

Clerc, J. (2013). Les déficiences d'utilisation stratégique chez l'enfant à la lumière de l'autorégulation : étape développementale ou caractéristique différentielle ? *L'Année psychologique, 113* (2), 287-318.

Chavaroche, P. (2009). *Le projet Individuel. Repère pour une pratique avec les personnes gravement handicapée mentales.* Toulouse : ères.

Courbois, Y. (2006). Quelques éléments pour comprendre l'approche cognitive de la déficience intellectuelle. In : H. Gascon, J-R. Poulin, J-J. Detraux, D. Boisvert & Haelewyck, M-C., *Déficience intellectuelle : savoir et perspective d'action. Tome 2 : Formation, intervention, adaptation et soutien social* (pp. 205-219). Québec : Presse Interuniversitaire.

Daoudi, H. & Haelewyck, M-C. (2013). L'Échelle québécoise de comportements adaptatifs au Maroc. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *24*, 126-140.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société, 30* (1), 41-65.

Goupil, G. et al. (1995). Le cheminement scolaire en classe ordinaire d'élèves du primaire ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *6*, 5-21.

Goupil, G. & Therrien, J., (2009). Etude sur les pratiques et les perceptions d'éducatrices en centre de réadaptation en déficience intellectuelle concernant l'entrée à l'école. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *20*, 17-31.

Guédon, D. (2012). Etude de la structure factorielle de la WISC IV chez des enfants ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *23*, 72-84.

Haelewyck, M-C. & Vandevonder, L., (2009). Acte du 2ème colloque international francophone sur les méthodes qualitatives 25 et 26 juin 2009 à Lille. [En ligne]. Adresse URL : http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/data/ CIFMQ%202009%20haelewyck%20vandevonder.pdf

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux, 122,* 105-127.

Lahay, W., Desmet, H., & Pourtois, J-P. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, Générations,* (1). [En ligne]. Adresse URL : http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008892ar.html

Magerotte, G. & Montreuil, N. (2004). *Pratique de l'intervention individualisée*. Bruxelles : De Boeck.

Ville, I. & Ravaud, J.F. (2003). Personnes handicapées et situations de handicap. *La documentation Française,* (892).

Pelletier, M-E., Tétreault, S. & Vincent, S. (2005). Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *16*, 75-95.

Petitpierre, G. (2010). Le projet interdisciplinaire individualisé (PII): comment le construire ensemble ? [En ligne]. Adresse URL : http://www.autisme.ch/attachments/article/430/2Presentation-Petitpierre.pdf

Tomkiewicz, S. (1997). Punition et soin. Texte de la communication présentée lors du XXIIIe colloque du Syndicat national des médecins de la protection maternelle et infantile, *La bientraitance existe-t-elle ?*, 28-29 novembre 1997. [En ligne]. Adresse URL : http://www.autisme.ch/attachments/article/430/2Presentation-Petitpierre.pdf

Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés*. Paris : La Découverte.

Sur le Web

Education Nationale http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html

Fondation Apprentis Auteuil : http://www.apprentis-auteuil.org/nos-convictions/plaidoyer/reagir-face-au-decrochage-scolaire.html?gclid=CIzg-oSP9L4CFckBwwodEVQAOg (source : Rapport de la mission parlementaire sur la prévention de la délinquance des mineurs et des jeunes majeurs, 2010)

Wikipedia, neurotypique [En ligne]. Adresse URL : http://de.wikipedia.org/wiki/Neurotypisch#cite_note-0

Poster

RAPPORT AU SAVOIR ET SUPPORT EDUCATIF : LA VALEUR DU VRAI DANS LA LITTERATURE ENFANTINE

Céline Dujardin* & Willy Lahaye**

** Université du Luxembourg, celine.dujardin@uni.lu*
*** Université de Mons, willy.lahaye@umons.ac.be*

Résumé. *La communication résume une étude qualitative menée sur la transmission de la valeur du vrai dans la littérature enfantine. Le « vrai » est essentiellement défini par les concepts de la vérité dans les relations interpersonnelles et le rapport de l'homme au savoir. Concernant la transmission du message, le support éducatif du livre enfantin propose le questionnement direct et explicite du message. Les livres se centrent sur le jeune lecteur et suscitent sa réflexion en proposant plusieurs manières d'aborder la valeur du vrai. De cette manière, la littérature enfantine se présente comme un outil d'appropriation active du discours.*
En termes d'accrochage scolaire, le support éducatif du livre enfantin philosophique s'accorde avec des approches pédagogiques culturelles et multiréférentielles proposant plusieurs identifications à l'enfant et acceptant plusieurs vérités pour construire le savoir. Ce cadre d'apprentissage s'avère favorable à la reconnaissance du raisonnement de l'enfant et donc également à son accrochage scolaire.

Mots-clés : *valeur du vrai ; littérature enfantine ; rapport au savoir*

---

1. Introduction

Chaque éducation est balisée de valeurs (Reboul, 2005). La famille élève l'enfant et l'entoure de valeurs d'affection. L'école transmet des valeurs liées au raisonnement et au sens de l'effort. La vie professionnelle apprend un métier. L'échange crée des tensions, provoque des confrontations idéologiques et forme l'identité.
Le concept complexe de l'éducation des valeurs s'exprime à travers la littérature enfantine, créée par des adultes pour transmettre à l'enfant des conceptions jugées importantes (Schmitz, 1997). La littérature enfantine transmet une conception psychosociale à l'enfant, celle-ci s'inscrivant dans un environnement ayant ses valeurs et ses références (Prince, 2009). La littérature enfantine représente ainsi un support de transmission éducative (Schneider, 2005).

Nous nous posons la question de savoir comment la valeur du vrai est transmise dans l'album illustré et nous poursuivons l'objectif d'analyser cette manière de transmettre. La littérature enfantine, propose-t-elle un discours édifiant prêt à être assimilé par l'enfant ou transmet-elle la valeur du vrai par d'autres biais, comme le questionnement ou la réflexion ? L'objet de l'étude est de savoir comment l'album présente la valeur du vrai à l'enfant et comment il peut constituer un outil de socialisation. Enfin, nous retenons le rapport au savoir proposé par la littérature enfantine tout en dégageant des réflexions sur le développement de l'enfant et l'accrochage scolaire.

2. Valeur de l'éducation : le cas particulier du vrai

Chaque milieu d'éducation de l'enfant est caractérisé par des valeurs et idéaux qu'il vise à transmettre à l'enfant dans les différentes phases de son développement. Dès que l'enfant se comporte dans le sens

attendu, il reçoit un jugement tel que « c'est bien » ou « c'est beau ». Durant toute sa vie, l'individu s'initie et se redéfinit en prenant appui sur une conception de valeurs (Reboul, 2005).

Le vrai est la valeur relative à la vérité qui s'exprime dans la recherche des connaissances. La quête de cette valeur est mise en œuvre par le questionnement sur nos convictions et idéologies qui forgent notre vérité. Celle-ci est une valeur relative parce que le vrai peut être perçu et interprété différemment. L'apprentissage, la stimulation du doute et l'acceptation de l'erreur jouent un rôle éducatif important dans la recherche et la défense de notre vrai (Pourtois & Desmet, 2002).

3. Transmission par discours idéologique ou par questionnement des valeurs

Quand nous parlons de transmission de valeurs en éducation, nous sommes confrontés à des processus de transmission socioculturelle, c'est-à-dire des processus au cours desquels l'individu s'approprie ou refuse un capital socioculturel. La transmission peut être assimilée à un processus de production, ou plus précisément de reproduction sociale. À travers ce processus, fondamental dans l'éducation, l'enfant est socialisé. Ensuite, il devient lui-même actif par un travail d'appropriation et de reconstruction du capital culturel (Lahaye, Pourtois & Desmet, 2007). Ce même processus de transformation du capital socioculturel est présent dans la littérature enfantine, comme dans toute autre action éducative.

3.1. Le discours idéologique

Dans le discours, l'idéologie détermine la manière de parler, mais aussi le sens et le pouvoir des paroles. L'idéologie peut servir de code implicite à une société qui permet de concevoir un projet commun. Elle peut être une conviction individuelle, mais aussi une croyance collective. Le discours idéologique se définit par l'intervention de différentes fonctions légitimant l'idéologie et prenant la forme, entre autres, d'interdiction ou de sentiments (Reboul, 1980). Dans ce raisonnement, plus un récit est idéologique, plus stéréotypées et plus rigides sont ses fonctions et leur succession. Par exemple, le discours légal impose certaines règles pour le fonctionnement sociétal et poursuit toute personne qui se comporte de façon non conforme. Dans le cadre du conte populaire, le récit idéologique comporte une fonction pédagogique qui explique, illustre et prouve que l'idéologie trouve sa justification. L'idéologie est d'autant plus acceptable que son espace d'application comprend plus d'individus et que chacun peut la contester sans pour autant la mettre en doute (Reboul, 2005). Dans le cas de l'album pour enfant, le fondement idéologique du discours éducatif peut ainsi être plus rigide dans la mesure où il présente la voie à suivre. Ce même fondement peut apparaître comme étant plus souple ou plus ouvert lorsqu'il ouvre au questionnement voire à la remise en cause.

3.2. La pédagogie du problème

Pour pouvoir répondre à la question de savoir comment la valeur du bien est transmise dans la littérature enfantine, l'examen de l'ampleur des fonctions du discours idéologique ne nous semble pas suffisant. La prise en compte des théories du questionnement, voire de la problématisation du discours des valeurs s'avère incontournable. La problématologie en philosophie de l'éducation définit le problème comme un paradigme qui cherche à établir une dialectique du connu et de l'inconnu. En d'autres termes, une dynamique de réflexion qui prend appui sur les aller et retour entre d'une part ce qui pose question et d'autre part, ce qui se présente comme solution. Fabre (2009) fait référence aux théories problématologiques et se base sur quatre philosophies contemporaines, à savoir celle de Dewey, de Bachelard, de Deleuze et de Meyer :

Dewey propose de réinterpréter par l'enquête les catégories traditionnelles de la logique. Il met en question le statut de toute signification des propositions logiques, tout en insistant sur les notions de

contexte et de situation. Sa théorie souligne les relations entre pédagogie et philosophie par une réflexion sur la chose éducative. Selon lui, toute éducation prend la forme d'une pédagogie du problème. Dewey voit la nécessité d'une appropriation active et fonctionnelle du patrimoine culturel, attentive aux significations et aux implications, mais sans être utilitariste ou esthétisante.

La pensée de Bachelard présente deux voies à la fois concurrentes et complémentaires : celle du concept scientifique ou la voie épistémologique et celle de l'image poétique ou la voie esthétique. La rêverie poétique fait obstacle à la science, mais est en même temps un moteur scientifique, parce que tout travail scientifique s'ouvre vers un avenir rempli d'images et d'intuitions. Pour Bachelard, il existe une tension entre la poétique et le scientifique au bénéfice d'une pédagogie de la connaissance qui se nourrit à la fois d'intuitions et de raisonnements. Le milieu éducatif est conçu comme lieu de pensée et d'apprentissage qui trouve le sens du problème.

Deleuze s'intéresse au « problématique même » dans ses dimensions de signification, de référence et de manifestation. La théorie *du* problématique est une philosophie critique qui conteste l'image dogmatique de la pensée explicitée dans les représentations sociales. Il importe d'évaluer les problèmes et non seulement les solutions. La maîtrise des problèmes nécessite de penser par soi-même, ce qui encourage une pédagogie du concept, condition à l'élaboration de la pensée.

Pour Meyer, la rationalité donne une structure dialectique qui articule questions et réponses ou problèmes et solutions. Un concept fondamental est celui de la différence problématologique. Selon Meyer, le questionnement joue sur deux niveaux différents : le niveau problématologique, qui déploie les problèmes par le questionnement, et le niveau apocritique, qui résout les problèmes. Ce questionnement enveloppe deux sortes de savoir : le savoir questionner et le savoir répondre. Cette pensée renvoie à une pédagogie questionnant le statut du savoir. Une dialectique de décontextualisation et de recontextualisation s'installe : l'obtention d'une réponse décontextualise le savoir de son ancrage originel lié à une question ; par la suite, le questionnement de la réponse dans une nouvelle situation, accroît la pensée.

4. Regard sur les albums illustrés

Le conte de fées existe depuis plusieurs siècles et persiste dans la littérature enfantine grâce aux nombreuses interprétations et illustrations. À travers une couche d'éléments culturels, les contes de fées sont considérés comme un outil approprié dans la représentation des processus de la psyché collective. Ils expriment symboliquement et implicitement des réalités philosophiques et des pensées métaphysiques qui permettent l'enseignement de certaines structures et vérités profondes sur le monde (Von Franz, 1990). Les personnages des contes de fées sont contrastés, ils sont soit bons soit mauvais et non les deux à la fois. Cette juxtaposition permet une identification facile au héros et permet à l'enfant d'accéder implicitement aux significations du conte de fées (Bettelheim, 1976).

À côté du conte de fées, nous trouvons, dans les productions littéraires contemporaines, des ouvrages qui s'adressent d'une manière explicite aux représentations des valeurs éducatives. Ces livres font partie de différentes collections philosophiques de la littérature enfantine et qui sont apparus surtout durant les quinze dernières années. Par une démarche de questionnement, ces collections ont pour but un travail sur le sens des réflexions existentielles, c'est-à-dire sur l'histoire personnelle, sur les connaissances du monde et sur les réflexions culturelles, indispensables à la formation du jugement et du sens critique (UNESCO, 2007).

Le choix d'objets s'opère selon la procédure d'échantillonnage stratifié. L'échantillon retenu, la strate,

se définit par des caractéristiques similaires. Nous retenons deux strates[1] : la première liée à l'implicite du rapport au savoir, la seconde à la demande explicite du questionnement. Une strate se définit dans la morale implicite du conte de fées présentant les valeurs d'une manière simplifiée. L'autre strate se caractérise par le questionnement explicite des valeurs dans les collections philosophiques de la littérature enfantine. Après avoir examiné un total de 54 albums[2], nous avons retenu 5 albums pour enfants questionnant la valeur du vrai (voir illustration, ci-dessous).

Illustration *: Les albums des collections philosophiques*[3]

Le tableau 1 ci-après présente les cinq albums sélectionnés et analysés par rapport à la valeur du vrai. En colonnes sont présentés les albums en fonction de l'éditeur et de la collection. L'ordre horizontal présente les ouvrages en fonction de l'âge conseillé par l'éditeur et en fonction de la présence de la valeur du vrai.

Tableau : Répertoire des albums philosophiques examinés[4]

Editeur	Autrement jeunesse *Les petits albums de philosophie* (N=2)	Milan jeunesse (N=40)		Nathan jeunesse (N=13)	
		Les goûters philo (N=34)	*Phil'ART* (N=6)	*Philozenfants* (N=9)	*Philozidées* (N=4)
Âge conseillé selon l'éditeur	à partir de 8 ans	à partir de 7-8 ans/ à partir de 10 ans	à partir de 10 ans	de 7 à 11 ans	de 7 à 11 ans
Valeur du vrai	1	3	0	1	0

Le tableau 1 montre que l'éditeur Autrement propose deux albums pour des enfants à partir de 8 ans, dont un album peut être associé à la valeur du vrai. Les éditeurs Milan et Nathan proposent chacun deux collections philosophiques. Pour l'analyse de la valeur du vrai, trois livres sont retenus de la collection « Les goûters philo » de Milan et un album de la collection « Philozenfants » de Nathan.

5. Méthode

Pour l'analyse des albums illustrés, nous suivons la méthode d'analyse de contenu structurale. L'analyse de contenu représente un ensemble de techniques utilisées en sciences humaines pour

[1] Nous retenons ces deux strates sans exclure que d'autres seraient possibles.
[2] Le travail exposé ici provient d'une étude plus large dans laquelle plusieurs valeurs éducatives ont été analysées et interrogées.
[3] Les cinq albums pour enfants abordant la valeur du vrai sont :
- Brenifier, O. & de Moüy, I. (2008). *La vérité selon Ninon*. Paris : Editions Autrement.
- Brenifier, O. & Lemaître, P. (2004). *Savoir, c'est quoi?* Paris : Nathan.
- Labbé, B. & Dupont-Beurier, P.-F. (2010). *Croire et savoir*. Toulouse : Editions Milan.
- Labbé, B. & Puech, M. (2006). *Ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas*. Toulouse : Editions Milan.
- Labbé, B. & Puech, M. (2008). *Pour de vrai et pour de faux*. Toulouse : Editions Milan.
[4] L'analyse s'est réalisée en 2010. Entretemps, certaines collections ont été élargies.

analyser des communications (Bardin, 2007). L'analyse structurale est une méthode d'analyse de contenu qui vise à mettre en évidence des représentations, c'est-à-dire les manières de penser définissant un discours. Dans cette analyse, nous repérons les associations, voire les oppositions qui déterminent la structure du récit et qui définissent les thèmes du discours, ce qui amène à la découverte et la compréhension du récit (Piret, Nizet & Bourgeois, 1996).

Dans l'analyse des albums illustrés, le rapport entre le texte et l'image renseigne également sur la manière dont le message est transmis. Van der Linden (2006) définit quatre types de mises en pages pour qualifier le rapport texte/image : la dissociation par l'alternance de la page de texte et la page d'image ; le compartimentage par la dimension de l'espace de la page en plusieurs images cadrées ; l'association par l'alliance des énoncés verbaux et visuels sur l'espace de la (double) page ; la conjonction par l'entrecroisement conjointe des énoncés verbaux et visuels sur l'espace. Van der Linden (2006) déduit ainsi trois rapports texte/image, à savoir le rapport de redondance, le rapport de collaboration et le rapport de disjonction.

6. Résultats

Le conte de fées présente l'idéologie du bon et du vrai, en opposition au mauvais et au faux. Il s'agit d'un récit idéologique qui expose son raisonnement à l'exemple du héros, ce qui est typique pour un récit de conte (Reboul, 1980). Le conte de fées ne prend pas appui sur le questionnement pour transmettre son message idéologique. Par l'intermédiaire du héros, le conte de fées expose un modèle comportemental des valeurs et des attitudes valorisées. Selon Bettelheim (1976), les contes de fées donnent accès à la culture et donc aux valeurs de la société. Ils montrent un comportement conforme à la morale et suscitent l'identification chez l'enfant.

Dans les collections philosophiques, la valeur du vrai est abordée de manière complexe. Différentes facettes sont présentées. De plus, la mise en opposition montre qu'il ne s'agit pas forcément d'une notion valorisée et opposée à sa notion dévalorisée.
Pour définir la valeur du vrai dans les collections philosophiques, trois mises en opposition peuvent être retenues, à savoir la vérité versus le mensonge, le savoir s'opposant à la méconnaissance et le savoir dit « scientifique » se distinguant du savoir dit « commun ». La figure 1 ci-dessous constitue la synthèse des analyses de contenu structurales des livres abordant la valeur du vrai.

La valeur du vrai peut être définie par la relation d'opposition de la vérité et du mensonge. Le vrai en tant qu'honnêteté vise à créer un climat d'authenticité dans lequel les différents acteurs peuvent se sentir à l'aise et construire de la confiance. A l'opposé, le mensonge déséquilibre ce climat. Dans l'album « *La vérité selon Ninon* » (2008), le récit raconte l'histoire d'un enfant qui casse un objet d'un proche, mais essaye d'éviter d'en parler avec lui. Le lecteur découvre que la vérité permet de construire de la confiance tout en exigeant un effort. En outre, la vérité peut être masquée par le mensonge en fonction de la désirabilité sociale. Pour être reconnu aux yeux des autres, on peut éviter de heurter la sensibilité d'un proche (« *Pour de vrai et pour de faux* », 2008).
La valeur du vrai peut être définie par la relation d'opposition du savoir et de la méconnaissance. Dans le livre illustré « *Ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas* » (2006), l'intention de poursuivre le vrai est une valeur importante même si la vérité constitue un savoir difficile à maîtriser. Par exemple, un élève copie les réponses de son ami lors d'une interrogation en classe. La discussion entre l'enseignante et l'élève fait apparaître que ce comportement est un mensonge et que le tricheur reste incompétent sans l'aide de son ami.
Enfin, la valeur du vrai peut être définie par la relation d'opposition à l'intérieur du savoir, en distinguant le savoir scientifique et le savoir commun (« *Savoir, c'est quoi?* », 2004). Le savoir scientifique est exposé comme une connaissance prouvée qui suscite le doute par le questionnement et l'esprit critique. Par contre, le savoir commun se caractérise comme une croyance qui donne des

repères pour comprendre la vie sociale (« *Croire et savoir* », 2010).

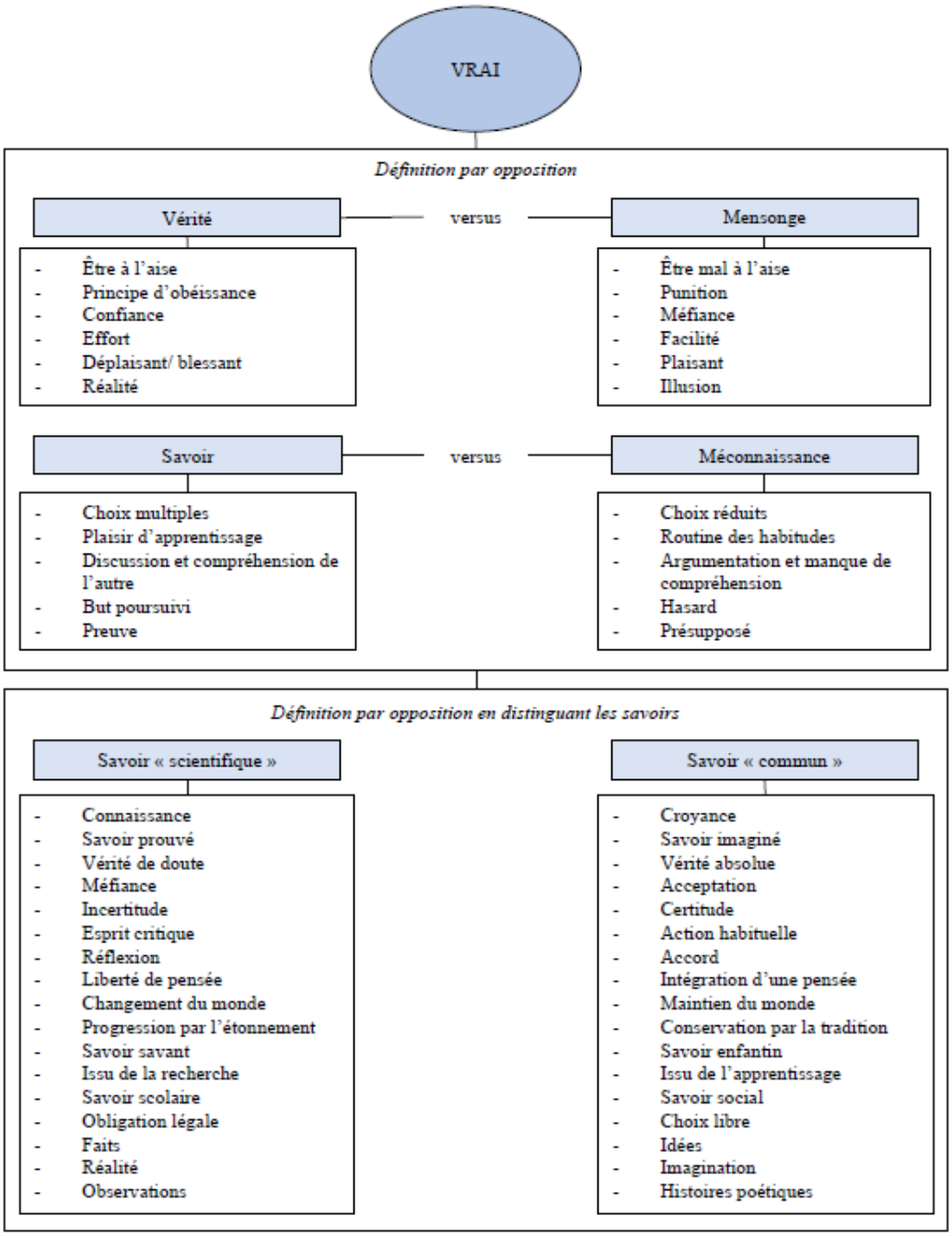


***Figure** : Analyse structurale des albums philosophiques abordant la valeur du vrai*

Quant au rapport entre le texte et l'image, nous retrouvons toutes les formes de mise en page. Au niveau du langage employé dans les ouvrages, les fonctions du discours idéologique sont présentes sans être rigides (cf. Reboul, 1980). Le récit est contestable et ne donne pas de réponses toutes faites.

Le discours proposé admet des solutions différentes à des problématiques communes. La problématique est évaluée tout en mettant l'accent sur le contexte de la réponse à la question. Toutes les collections philosophiques respectent l'idée de Deleuze par la détermination progressive du problème. La passion du questionnement de Meyer est omniprèsente, mais se retrouve surtout au niveau de la décontextualisation du discours idéologique par le « savoir questionner » (cf. Fabre, 2009). Nous observons que les collections philosophiques proposent une réflexion critique dans la transmission de la valeur à l'enfant. Le jeune lecteur est amené à se questionner sur la valeur, le bon comportement et le sens de l'humanisme. Il construit ainsi de manière active et réflexive un rapport au savoir proposé par le support éducatif de l'album pour enfants.

7. Discussion

La présente discussion porte d'une part sur la transmission de valeurs dans la littérature enfantine et sur le rapport au savoir à construire auprès de l'enfant. D'autre part, la discussion apporte des réflexions sur le support éducatif et sur le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire de l'enfant.

7.1. Rapport au savoir et valeurs de l'éducation

En parlant de valeur et de citoyenneté, Reynaud (2008) précise que la citoyenneté était morale et normative au siècle précédent. Aujourd'hui, elle est critique. Reynaud (2008) définit la citoyenneté comme la capacité à faire des choix conscients entre les alternatives de maintien et de transmission du patrimoine culturel. La citoyenneté se caractérise par une autonomie et une maturité culturelle dans le choix des valeurs. Elle devrait permettre l'interprétation des connaissances véhiculant une valeur souvent implicite. Reynaud (2008) propose donc d'expliciter les jugements de valeurs implicites et de reconnaître les valeurs explicitement, y compris sous leurs aspects contradictoires.

Par rapport à notre étude, nous constatons que la valeur est investiguée différemment : le conte de fées propose un modèle vertueux et comportemental implicite, alors que les collections philosophiques font explicitement appel au questionnement et à la réflexion. Nous retrouvons donc des exigences sociales différentes. Pour Abdallah-Pretceille (2011), il ne suffit pas d'apprendre aux enfants un comportement moral et social adéquat. A l'heure actuelle, il s'agit d'ouvrir les conceptions par une aptitude critique afin d'élaborer une manière d'agir adéquate face aux nouvelles exigences interculturelles de la société. Faut-il donc davantage questionner le monde face à l'enfant afin qu'il développe son jugement moral? L'enfant, n'a-t-il pas besoin de repères déterminés ou de modèles d'imitation pour développer son aptitude critique? Quelle est la place des supports éducatifs dans le développement du rapport au savoir de l'enfant?

Dans son étude sur la littérature de jeunesse comme outil d'éducation au jugement pour les enfants, Pagoni-Andréani (2003) a examiné le jugement moral à travers l'analyse de situations de conflit par rapport à la norme sociale. Son étude montre l'impact du besoin affectif qui donne l'énergie pour s'opposer à la norme égocentrique, à la norme sociale ou aux rapports de force. En plus, les albums analysés se réfèrent plutôt à l'émotion des personnages qu'à l'illustration permettant d'étayer la raison du discours idéologique. Pour finir, l'auteure se demande si l'album est à la fois le fruit et l'outil d'une évolution de la conception morale.

Notre étude montre que les livres philosophiques proposent un modèle pédagogique qui favorise l'initiative de l'enfant, son esprit critique, mais aussi l'acceptation de plusieurs manières d'apprendre le vrai. Le modèle moral implicite du conte de fées présente des représentations normatives et valorisées de l'homme dans la société. À ce sujet, nous reprenons la question de Pagoni-Andréani (2003), à savoir, dans quelle mesure l'album pour enfants serait à la fois produit et outil d'une évolution de la conception morale et intellectuelle. Quatre questions sous-tendent cette réflexion : les

livres philosophiques, parus plus récemment, sont-ils le fruit d'une telle évolution intellectuelle? L'enfant, consomme-t-il ou utilise-t-il ce produit pour son développement? L'album est-il censé être utilisé en tant qu'outil pour transmettre la conception morale du monde social? Quel rôle joue l'éducateur, que ce soit le parent, l'enseignant ou toute autre personne, se servant de l'album pour enfants dans la construction du rapport au savoir?

7.2. Support éducatif et accrochage scolaire

L'album illustré considère l'enfant comme une personne entière et non comme un être passager vers l'âge adulte (Fuhs, 2007). Quant à la culture de l'album, les collections philosophiques ne sont pas partout disponibles pour l'achat. Selon Fuhs (2007), il ne s'agit pas de conditions avantageuses, ce qui renvoie à une qualité littéraire qui fait preuve de culture et de goût. *Les goûters philo* sont les seuls livres qui s'adressent à un groupe d'enfants et qui sont donc davantage faits pour l'enseignement ou l'animation d'ateliers philosophiques. Les autres collections ne mentionnent pas de contexte ou s'adressent explicitement au parent. Dans la logique sociale, discutée par Fuhs (2007) et s'appuyant sur Bourdieu (1979), les collections philosophiques représentent un goût artistique et intellectuel du livre et le public qui utilise ce support éducatif possède une certaine formation et un certain statut social. Les collections philosophiques ne nous semblent pas être accessibles à la majorité des enfants, dues au caractère particulier du livre qui nécessite un accompagnement de l'enfant pour être exploré. Quel est donc le rôle de l'enseignement scolaire dans l'accès à la culture? Le livre illustré peut-il servir à l'école pour combler la reproduction des trajectoires sociales des enfants? Quel est le profit des pédagogies culturelles et interculturelles dans l'accrochage scolaire?

8. Conclusion

Les albums pour enfants sont porteurs d'une idéologie qui confère une manière de parler, un sens et un pouvoir aux paroles. Le conte de fées comporte les fonctions du discours idéologique et remplit ainsi la fonction pédagogique qui explique, illustre et atteste la raison de l'idéologie (Reboul, 1980). Autrement dit, la valeur est transmise d'une manière « toute faite ». Les collections philosophiques abordent la valeur par le recours au questionnement et à la réflexion. Ce processus rend les fonctions idéologiques plus souples (cf. Reboul, 1980) et demande une appropriation du savoir plus active auprès du jeune lecteur. Le questionnement philosophique permet la transmission de la valeur par la problématisation. Le procédé d'enquête, l'articulation du raisonnement et de l'art, l'élaboration progressive de l'idée significative et l'importance du contexte (cf. Fabre, 2009) permettent de placer la valeur du vrai au cœur du récit. La littérature enfantine offre donc un rapport au savoir varié et constitue ainsi un support éducatif diversifié.

Le conte de fées propose un modèle du bon comportement. Ce modèle est renforcé par la réussite du héros et renvoie aux conceptions pédagogiques du courant comportementaliste, essentiellement centrées sur l'apprentissage par renforcement (Lahaye, Pourtois & Desmet, 2007). En comparaison, les livres philosophiques mettent l'accent sur le questionnement et la réflexion tout en acceptant différents points de vue. Cette transmission renvoie aux conceptions des pédagogies culturelles et interculturelles. Il s'agit d'instaurer des valeurs démocratiques et communes en valorisant le pluralisme (Abdallah-Pretceille, 2011).

L'utilisation éducative de l'album pour enfants dépend du parent, de l'enseignant ou de tout autre éducateur. En termes d'accrochage scolaire, le support éducatif du livre enfantin philosophique s'accorde avec des approches pédagogiques culturelles et multiréférentielles proposant plusieurs identifications à l'enfant et acceptant plusieurs vérités pour construire le savoir. Ce cadre d'apprentissage s'avère favorable à la reconnaissance du raisonnement de l'enfant tout en permettant la rencontre diverse et l'appropriation variée de la valeur éducative.

« Es-tu obligé d'aller à l'école pour apprendre?
Oui, parce que la loi m'y oblige.
Cette obligation t'empêche-t-elle d'être libre? La loi peut-elle aussi t'obliger à apprendre? Pour qui est faite cette loi, pour toi ou pour tes parents? Irais-tu à l'école si tu n'y étais pas obligé?
Te poser cette question, c'est donc comprendre comment l'école peut t'aider à être libre; … ne pas apprendre sans chercher à comprendre; … ne pas tout attendre de l'école, et savoir aussi apprendre d'autres manières; … avoir conscience qu'on apprend toute sa vie, même après l'âge de l'école. »
(Brenifier, 2004 – *Savoir, c'est quoi?*)

9. Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2005). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Editions R. Laffont.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Les Editions de Minuit.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

Fuhs, B. (2007). Brauchen Kinder (noch) die Werte, wie sie im Bilderbuch vermittelt werden? In: J. Thiele (Hrsg.). *Neue Impluse der Bilderbuchforschung* (p. 16-30). Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.

Lahaye, W., Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2007). *Transmettre. D'une génération à l'autre.* Paris : PUF.

Pagoni-Andréani, M. (2003). La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3 à 6 ans. *Le Télémaque, 23*, 99-116.

Piret, A., Nizet, J. & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2002). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.

Prince, N. (2009). *La littérature de jeunesse en question(s)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Reboul, O. (1980). *Langage et idéologie*. Paris : PUF.

Reboul, O. (2005). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.

Reynaud, C. (2008). A la recherche de dispositifs didactiques favorables au développement de valeurs citoyennes : le 'débat' socio-cognitif. In : D. Favre, A. Hasni & C. Reynaud (dir.). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Etre 'toujours plus' et 'mieux vivre ensemble'* (p. 91-100). Bruxelles : De Boeck.

Schmitz, U. (1997). *Das Bilderbuch in der Erziehung*. Donauwörth: Auer Verlag.

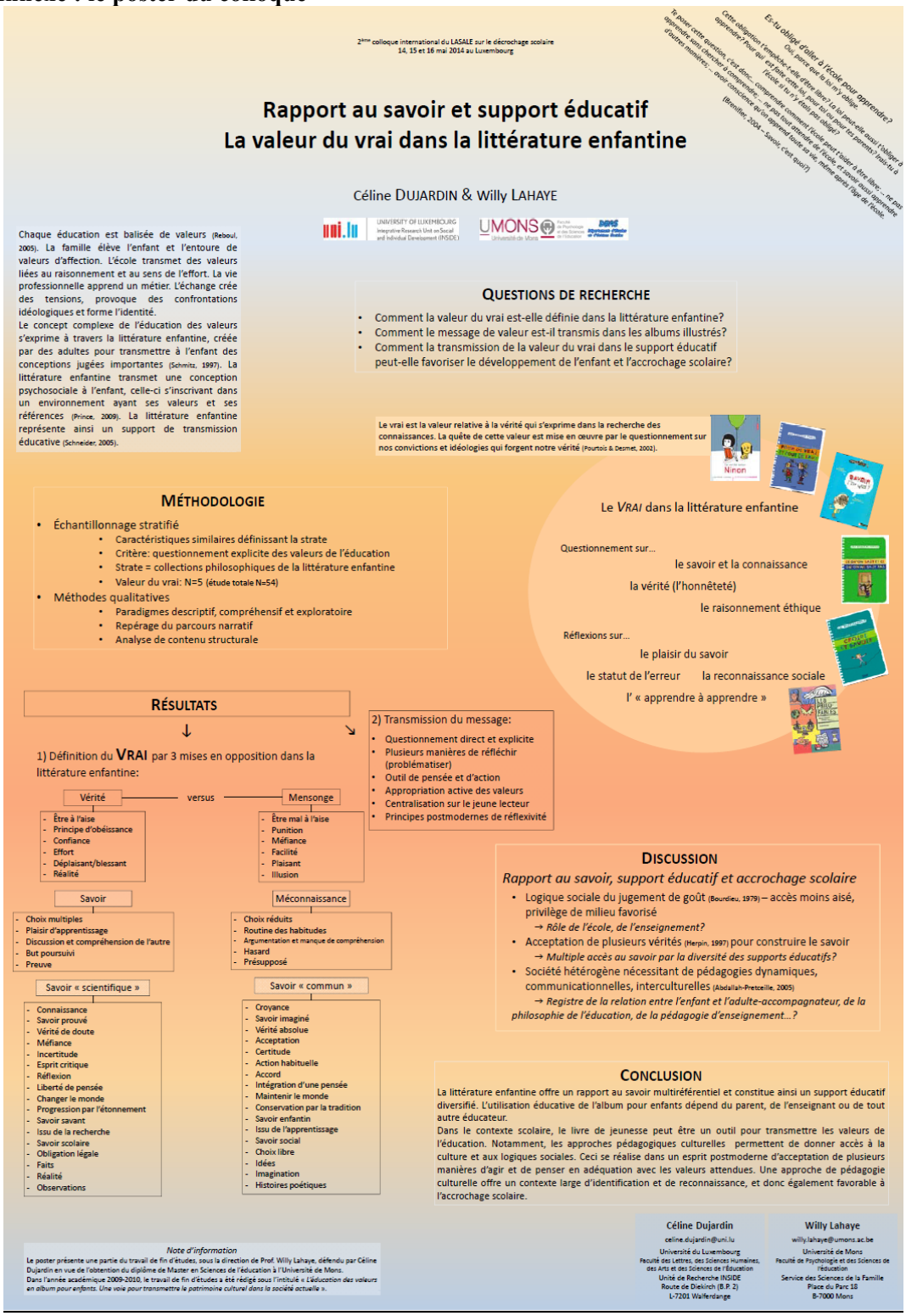
UNESCO (2007). *La philosophie. Une école de la liberté* [en ligne]. URL : http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

Von Franz, M.-L. (1990). *L'interprétation des contes de fées*. Paris : Editions Jacqueline Renard.

La présente contribution constitue une partie du travail de fin d'études, sous la direction de Prof. Willy Lahaye, défendu par Céline Dujardin en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'éducation à l'Université de Mons. Dans l'année académique 2009-2010, le travail de fin d'études a été rédigé sous l'intitulé « L'éducation des valeurs en album pour enfants. Une voie pour transmettre le patrimoine culturel dans la société actuelle ».

Annexe : le poster du colloque



LISTE DES COMUNICANTS

Abbet J.P., *UR Pilotage des systèmes pédagogiques, Suisse* p 159
Allenbach M., *Université de Fribourg & HEP de Lausane, Suisse* p 199
Angelucci V., *HEP du canton de Vaud, LASALE, Suisse* p 227, 267
Avery H., *Université de Jönköping, Suede* p 278
Bautier, *Université Paris 8, France* p 16
Baeriswyl D., *HEP du canton de Vaud, Suisse* p 258
Bastien R., *Université de Mons, Belgique* p 306
Bernard P.-Y., Université de Nantes, *France* p 173
Biagioli N., *Université de Nice-Sophia Antipolis, France* p 66
Bisconti A., *Université de Mons, Belgique* p 293
Blaya C., *Université de Nice-Sophia Antipolis, France* p 239
Boraita F., *Université de Genève, Suisse* p 170
Boudreau C., *Université de Sherbrooke, Canada* p 211
Bougnères A., *UR Pilotage des systèmes pédagogiques, Suisse* p 64
Bresson N., *Université de Genève, Suisse* p 143
Cambier L., *Université de Mons, Belgique* p 293
Cauvier J., *Université du Québec à Rimouski, Canada* p 188
Chapuis J., *HEP du canton de Vaud, LASALE, Suisse* p 227, 267
Counet J.-P., *HEP du canton de Vaud, Suisse* p 197
Crahay M., *Université de Genève, Suisse et Université de Liège, Belgique* p 13
de Chambrier F., *HEP du canton de Vaud, LASALE, Suisse* p 227, 267
Demogeot N., *Université de Lorraine, France* p 140
Denecheau B., *Université Bordeaux Segalen, France* p 129
Deslauriers L., *Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, Canada* p 211
Desmarais D., *Université du Québec à Montréal, Canada* p 188
Dierendonck C., Université du Luxembourg, Luxembourg p 76, 111, 116
Dionne G., *Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs, Canada* p 188
Doudin P.A., *Université de Lausanne & HE de Lausanne*, Suisse p 51, 175
Dujardin C., *Université du Luxembourg, Luxembourg* p 295, 338
Dutrevis M., *Université de Genève, Suisse* p 170
Epstein M., *Transapi, France* p 241
Ferring D., *Université du Luxembourg, Luxembourg* p 295
Flieller A., *Université de Lorraine, France* p 46
Freiburghaus A.-D., *HEP du canton de Vaud, Suisse* p 197
Friedel C., *Centre de psychologie et d'orientation scolaires, Luxembourg* p 149
Gay D., *HEP du canton de Vaud, Suisse* p 197
Geurts H., *Université de Mons, Belgique* p 315
Gilles J.-L., *HEP du canton de Vaud, Suisse* p 197
Glasson Cicognani M., HEP du canton de Vaud, Suisse p 227
Gyger-Gaspoz D., *Haute école pédagogique, Lausanne*, Suisse p 51, 175
Haddar Y., *Université de Mons, Belgique* p 327
Haelewyck C., *Université de Mons, Belgique* p 284, 306, 315, 327

Houssemand C., Université du Luxembourg, Luxembourg p 250
Humbeeck B., *Université de Mons, Belgique* p 293
Jarlégan A., *Université de Lorraine, France* p 46
Kerger S., Université du Luxembourg, Luxembourg p 111, 116
Lahaye W., *Université de Mons, Belgique* p 284, 293, 338
Larivée S., *Université de Montréal, Canada* p 22
Lessard A., *Université de Sherbrooke, Canada* p 211
Liechti L., HEP du canton de Vaud, LASALE p 227, 267
Lozi R., *Université de Nice-Sophia Antipolis, France* p 66
Mancuso G., Université du Luxembourg, Luxembourg p 76, 111, 116
Marcoux G., *Université de Genève, Suisse* p 170
Mary C., *Université de Sherbrooke, Canada* p 62
Merri M., *Université du Québec à Montréal, Canada* p 188
Meyers R., Université du Luxembourg, Luxembourg p 250
Meylan N., *Université de Lausanne et HEP d, Lausanne, Suisse* p 51, 175
Michaut C., *Université de Nantes, France* p 173
Moriau J., *Université libre de Bruxelles, Belqique* p 188
Ordonez-Pichetti O., *Université Lille Nord, France* p 103
Ouellet M., *Université de Sherbrooke, Canada* p 211, 228
Pelt V., *Luxembourg* p 111, 116
Pflug L., *Haute école pédagogique, Lausanne* p 51, 175
Pignault A., Inetop-Cnam, CRTD, Paris et Université du Luxembourg p 250
Poncelet D., Université du Luxembourg, Luxembourg p 9, 76, 111, 116
Poulin C., *Université de Sherbrooke, Canada* p 211
Reuter Y., *Université Charles de Gaulle, Lille 3, France* p 95
Roubaud N., *Odyssee asbl, Belgique* p 285
Salvà F., *Université des Îles Baléares, Espagne* p 188
Savoy B., *HEP du canton de Vaud, Suisse* p 258
Squalli A., *Université de Sherbrooke, Canada* p 62
Stoffel A., *Centre de psychologie et d'orientation scolaires, Luxembourg* p 149
Suchaut B., *UR Pilotage des systèmes pédagogiques, Suisse* p 64
Sztencel C., *Odyssee asbl, Belgique* p 285
Tazouti Y., *Université de Lorraine, France* p 14, 46
Thill-Rollinger A., *Centre psychologie et d'orientation scolaires, Luxembourg* p 149
Tièche Christinat C., *HEP du canton de Vaud, LASALE, Suisse* p 197, 227, 267
Veuillerot E., France p 177
Virat M., Universités de Montpellier 2 & 3, *France* p 36
Vlassis J., Université du Luxembourg, Luxembourg p 9, 76
Yu J., *Université Charles-de-Gaulle Lille 3, France* p 88

Responsables de la publication

Débora Poncelet & Joëlle Vlassis
Professeures associées

Université du Luxembourg, FLSHASE, UR ECCS
ISBN 978-99959-900-0-8

Pour toute correspondance

Débora Poncelet
Professeure associée
Université du Luxembourg, FLSHASE, UR ECCS
2, route de Diekirch L-7201 Walferdange
Adresse e-mail : *debora.poncelet@uni.lu*

Joëlle Vlassis
Professeure associée
Université du Luxembourg, FLSHASE, UR ECCS
2, route de Diekirch L-7201 Walferdange
Adresse e-mail : joelle.vlassis@uni.lu

Site web : http://www.colloquelasale2014.uni.lu